

ҚАЗАҚСТАН РЕСПУБЛИКАСЫ БІЛІМ ЖӘНЕ ҒЫЛЫМ МИНИСТРЛІГІ

ЕУРАЗИЯ ГУМАНИТАРЛЫҚ ИНСТИТУТЫ



Халықаралық ғылыми-практикалық конференция

**ГУМАНИТАРЛЫҚ ЖӘНЕ ӘЛЕУМЕТТІК ҒЫЛЫМДАРДЫҢ
ҚАЗІРГІ МӘСЕЛЕЛЕРІ**

**Международная научно-практическая
конференция**

**СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ГУМАНИТАРНЫХ
И СОЦИАЛЬНЫХ НАУК**



ҚАЗАҚСТАН РЕСПУБЛИКАСЫ БІЛІМ ЖӘНЕ ҒЫЛЫМ МИНИСТРЛІГІ

ЕУАЗИЯ ГУМАНИТАРЛЫҚ ИНСТИТУТЫ



**ГУМАНИТАРЛЫҚ ЖӘНЕ ӘЛЕУМЕТТІК
ҒЫЛЫМДАРДЫҢ ҚАЗІРГІ МӘСЕЛЕЛЕРІ**

Қазақстан Республикасы Тәуелсіздігінің 25 жылдығына арналған
халықаралық ғылыми-практикалық конференция материалдары
2016 жылғы 9 желтоқсан

**СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ГУМАНИТАРНЫХ И
СОЦИАЛЬНЫХ НАУК**

Материалы международной научно-практической конференции,
посвященной 25-летию Независимости Республики Казахстан
9 декабря 2016 года

АСТАНА 2016

УДК 001:719:30

Г91

Редакция алқасы: А.Қ. Құсайынов, А.Ж. Исмаилов, Қ.Ә. Ахметов, С.С. Оспанов,
Редакционная коллегия: Я.Н. Оспанова, Қ.А. Мамаділ, Б.С. Сәрсекеев, Н.М. Қоқышева,
Қ.Ә. Әбішев, Г.Д. Тажбенова, Л.В. Волкова, Д.Б. Аманжолова,
Г.С. Райнбекова

Гуманитарлық және әлеуметтік ғылымдардың қазіргі мәселелері: Қазақстан Республикасы Тәуелсіздігінің 25 жылдығына арналған халықаралық ғылыми-практикалық конференция материалдары / Жалпы редакциясын басқарған А.Қ. Құсайынов. – Астана: Еуразия гуманитарлық институты, 2016. – 418 б. // **Современные проблемы гуманитарных и социальных наук:** Материалы международной научно-практической конференции, посвященной 25-летию Независимости Республики Казахстан / Под общей редакцией А.К. Кусаинова. – Астана: Евразийский гуманитарный институт, 2016. – 418 с.

Бұл басылымда «Гуманитарлық және әлеуметтік ғылымдардың қазіргі мәселелері» атты халықаралық ғылыми-практикалық конференцияға қатысушылардың баяндамалары жарияланды. Оларда педагогика, психология, қазақ, орыс және шетел филологиясы, тарих, философия, әлеуметтану, экономика және құқық саласындағы ғылыми зерттеулердің нәтижелері баяндалды.

В настоящем издании опубликованы доклады участников международной научно-практической конференции «Современные проблемы гуманитарных и социальных наук», в которых нашли отражение результаты научных исследований и достижения практической деятельности в сферах педагогики, психологии, казахской, русской и иностранной филологии, истории, философии, социологии, экономики и права.

ISBN 978-601-7515-66-9

УДК 001:719:30

© Еуразия гуманитарлық институты, 2016
Евразийский гуманитарный институт, 2016
© «ҰҒТАО» АҚ Астана қ-ғы филиалы, 2016
Филиал АО «НЦНТИ» в г. Астана, 2016

ПЛЕНАРЛЫҚ МӘЖІЛІС ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ

А.Қ. Құсайынов
тарих ғылымдарының докторы, профессор, академик,
Еуразия гуманитарлық институтының ректоры,
Астана қ. (Қазақстан)

ҚҰТТЫҚТАУ СӨЗ

Құрметті конференцияға қатысушылар, қонақтар мен әріптестер!

Біз Сіздерді бүкіл республикамыз Тәуелсіздіктің 25 жылдық мерейтойын атап өтіп жатқан осы айтулы жылда, дәстүр бойынша желтоқсан айында институт қабырғасында қарсы алып отырғанымызға шын қуаныштымыз. Өткен жылы ғана өзінің 20 жылдығын тойлаған Еуразия гуманитарлық институтын, шын мәнінде, ел тәуелсіздігінің құрдасы, жас егемен мемлекетімізбен бірге өмірге келген жоғары оқу орны деуге әбден болады. Осынау ғасырдың ширегіндей ғана уақыт ішінде біздің ЕАГИ-іміз өзінің жоғары білікті мамандарды даярлаудағы бай тәжірибесін, осы жолда аянбай, адал еңбек ететін профессорлық-оқытушылық құрамын, студенттеріміздің қазіргі кәсіби қызмет жағдайында бәсекеге қабілетті, құзыретті маман болып шығуына зор мүмкіндік беретін заманауи білім беру бағдарламалары мен озық технологияларын, ғылыми-зерттеу базасын қалыптастырды. Мұнда институттағы бүкіл ұжымның сіңірген үлкен қызметі бар, сондай-ақ еліміздегі түрлі ұйымдар мен кәсіпорындарда, мемлекеттік қызметте барынша жақсы жұмыс істеп жатқан түлектеріміз де ЕАГИ-дің абырой-беделін арттыра түсуде.

Еуразия гуманитарлық институты Тәуелсіз Қазақстанымыз үшін аса қажетті мамандар даярлаудағы өзінің маңызды мақсат-міндеттерін әркез мүлтіксіз жүзеге асырып келеді. Біз болашақ мамандарды өз ісінің нағыз шебері ретінде қалыптастыру, адамгершілігі мол, патриоттық сезімі жоғары етіп тәрбиелеу бағытында жүйелі түрде жұмыс істеп келеміз.

Ғылым мен білімнің түрлі деңгейде интеграциялана дамуы әлемнің барлық елдерін, соның ішінде Қазақстанды да біртіндеп қамтыған айқын әрі аса маңызды үрдіс болып отыр. Ғылым мен білімді біртұтас қуатты әлеуетке айналдыру жөніндегі мәселе күннен-күнге көкейтесті бола түсуде. Мұның өзі қазіргі нарық талап ететін жоғары білікті мамандар даярлаумен тікелей байланысты. Әрине, бұл ауыр міндетті бір ғана жоғары оқу орнының шеше алмасы анық. Бұған бүкіл біліми және ғылыми кеңістікті жұмылдырған дұрыс. Осы ретте Еуразия гуманитарлық институтында ортақ істі өзара тәжірибе алмаса отырып, бірлесе шешуге бағытталған жақсы дәстүр қалыптасқан деуге болады. Маңыздысы сол, ғылымның қазіргі даму жағдайында жаңа ғылыми мектептер бой көтеруде. Қазіргі мүмкіндігі зор ақпараттық әлемде түрлі елдердің ғалымдары бұл мәселеде бірін-бірі қолдауға, бірін-бірі тануға ұмтылуда. Осы «Гуманитарлық және әлеуметтік ғылымдардың қазіргі мәселелері» атты халықаралық ғылыми-практикалық конференцияға да жалпы Қазақстан, сондай-ақ Ресей, Түркия, Өзбекстан, Украина, Болгария, Эстония ғалымдарының қатысуы аталған проблеманың қаншалықты өзекті екенін көрсетсе керек. Біздің институтымыздың Түмен мемлекеттік университеті, Орынбор мемлекеттік педагогикалық университеті (Ресей Федерациясы), КАНКОРД Халықаралық академиясы (Франция), Интернационалдық біліктілікті арттыру орталығы (Дюссельдорф қ., Германия), София университеті (Болгария), Карабюк университеті (Түркия), Украина Ұлттық педагогика ғылымдары академиясының Тәрбие проблемалары институты және т.б. шетелдік жоғары білім беру мектептерімен өзара тұрақты ынтымақтастығы қазірде өзінің нақты жемісін беріп жатыр. «Еуразия гуманитарлық институты хабаршысы», «Қазақ білім академиясының баяндамалары» атты ғылыми

журналдарымызда да шетелдік ғалымдардың мақалалары жариялануда. Біздің ғалымдарымыздың да ғылыми өнімдері беделді ғылыми басылымдарда жарық көруде. Академиялық ұтқырлық бағдарламасы аясында да отандық және шетелдік ЖОО-лармен өзара ынтымақтастық ойдағыдай дамып келеді.

Біздің қоғамда жалпы қазірдің өзінде жоғары деңгейдегі ғылым және білімге негізделген инновациялық экономикасыз одан әрі елдің дамуы мүмкін емес деген түсінік орныққан. Бұл ретте гуманитарлық және әлеуметтік ғылымның рөлі ерекше. Бір қуаныштысы, ғылыми топтар, мемлекеттік билік органдары мен жалпы жұртшылықтың қоғамдық дамудың маңызды гуманитарлық проблемаларын талқылауға, ғылыми тұрғыдан екшелген әдіснамалық және құндылықтық көзқарас негізінде оларды шешу жолдарын іздеуге көңіл бөлуі жылдан-жылға арта түсуде. Маңыздысы сол, біздің жоғары оқу орнымыз да бұл іске алғашқылардың бірі болып араласты. Бұл тұрғыда дәстүрлі түрде жыл сайын өткізілетін конференцияларымыздың айтарлықтай оң әсері мен үлесі болғаны сөзсіз.

2016 жыл ЕАГИ үшін ерекше маңызды болды, өйткені біз өзімізді институционалдық және мамандандырылған аккредиттеу шеңберінде таныта алдық, бұл, менің ойымша, үлкен командалық жұмыстың жетілу көрсеткіші мен нәтижесі болып табылады. 2016 жыл ел үшін оның тарихи дамуындағы өзгешелікке толы кезең болды, халқымыз бірлігінің, ұйымшылдығының және мықты рухының арқасында экономикалық дамуға, азаматтық келісімге қол жеткізді. Қазақстан Мемлекет басшысының Бес институционалдық реформасында белгіленген мемлекеттік құрылыстың сапалы жаңа кезеңіне қадам басты. Ұлт Жоспарының базалық векторы жалпы ұлттық патриоттық «Мәңгілік Ел» идеясы болды, оның мәні – әлемнің неғұрлым дамыған 30 мемлекетінің қатарына ойдағыдай қосылу үшін Болашағы Біртұтас Ұлт қалыптастыру. Осынау қазақстандық Ұлы мұратқа халқымыздың ерен еңбегімен, терең әрі пайдалы, тиімді ғылыми-біліми жетістіктерімен қол жеткізетініне кәміл сенеміз.

Құрметті конференцияға қатысушылар, қонақтар мен әріптестер!

Конференцияның барлық қатысушыларына және қонақтарына біздің институтымызға уақыт тауып келгендеріңіз үшін зор алғысымды білдіремін! Сіздердің ғылыми-педагогикалық ізденістеріңіз бен қызметтеріңізге үлкен жетістіктер тілеймін! Конференция жұмысы табысты болсын!

*Қ.Ә. Ахметов
тарих ғылымдарының докторы, профессор,
Еуразия гуманитарлық институтының оқу және
ғылыми жұмыс жөніндегі проректоры,
Астана қ. (Қазақстан)*

ТӘУЕЛСІЗДІК – ЕҢ ҚАСИЕТТІ ҚҰНДЫЛЫҚ

Түсіне білген адамға Тәуелсіздік – кез келген халықтың қолы жете бермейтін ең қасиетті құндылық. Тәуелсіз ел ғана өз мемлекеттілігін нық орнықтырып, ұлттың рухын асқақтата алады.

Тәуелсіздік – бұл азап пен төзімнің, халықтың сан ғасырлар бойы еркіндікті аңсаған шыдамының өтеуі. Тәуелсіз елдің ең басты тұғыры қоғамның, сол мемлекеттегі жергілікті ұлттың рухы, жігері, қоғамдық санасы емес пе?

Сан ғасырлық отандық тарихымыздың қайнар бастауында әрдайым Тәуелсіздік деген қасиетті ұғымның шоқтығы биік тұратыны белгілі. Өткендегі және бүгінгі тарихқа зер салып үнілсек, Қазақ елінің азаттығы үшін арпалысқан ұлы тұлғалардың бар арман-мақсаты – ұлттық мемлекетімізді құру болғанын көреміз. Тіпті, сонау көне дәуірдегі ел бірлігін ойлаған көк түріктің даңқты қолбасшысы Білге қағанның «Түркі халқы үшін түнде ұйықтамадым, күндіз отырмадым. Жалаңаш халықты киімді, жарлы халықты бай қылдым, аз халықты көп қылдым» деген өз өсиетін мәңгілік тасқа қашатып қалдыруы тегін болмаса керек. Ал одан бергі тарихымыздағы Алаш арыстарының аңсаған арманы, көздеген мақсаты тағы да осы тәуелсіз Қазақ мемлекетін құру болды емес пе? Қысқасы, киелі тәуелсіздік ұғымы неше ықылым заманалар өтсе де ұрпақтан ұрпаққа жалғасып, жаңағы Білге қағанның өсиеті болып тасқа түсіп, ертедегі (хандық дәуірдегі) батырлық жыр-дастандары, сондай-ақ алдаспан ақынымыз Махамбеттің отты өлеңдері болып өрілді, кешегі Әлихан, Ахмет, Міржақыптың хаттары болып тарихқа қатталды. Тәуелсіздік – 1986 жылғы Желтоқсан оқиғасында алаңға шыққан жастардың ерік-жігері, ең алдымен барша қазақстандықтардың арман-мұратының салтанат құруы.

Тәуелсіздік деген, жалпы дүниеде теңдесі жоқ, тәтті сөз. Бірақ оның оңайлықпен келмейтіні түсінікті. Тек, ХХ ғасырдың 90-шы жылдары ғана әлемдегі алып империяның бірі – Кеңес Одағы ыдырап тараған тұста, тұңғыш Президентіміз Н.Назарбаевтың басшылығымен ежелден егемендікті көксеген ата-бабаларымыздың сол арман-тілегі, мақсат-мүддесі алғаш жүзеге асып, Қазақстан тәуелсіздікке ие болды.

Қазір тәуелсіз Қазақстан әлем танып, мойындаған саяси-экономикалық даму қуаты күшті іргелі мемлекетке айналды. Сондай-ақ ел игілігіне, мемлекеттігімізді нығайтуға қатысты қыруар келелі істер атқарылуда. Ең бастысы, қазақ даласының төрінде тәуелсіздіктің нышанындай болып елордасы – Астана қаласы бой түзеді. Астана қаласы жаңа ғасырдағы жаңғырған Қазақстанның, тәуелсіз мемлекетіміздің жасампаздық істерінің жарқын белгісіндей болып тарихта мәңгілікке қала бермек.

Ал енді осы тәуелсіздік алуымызбен бірге бүгінде әлемдік нарыққа экономикамыз қайта құрылып, жаңарған Қазақстанның жаңа өмір кезеңдері, тіпті керек десеңіз, жаңа тарихы жасалып жатқанын ашық айтуымыз керек.

Жаңа әлемдегі жаңа Қазақстанның бүгінгі құдіретті күші ел бірлігінде, ұлттар татулығында жатыр. Қазақстан халықаралық қауымдастықта маңызды әрі құрметті мүше болды. Қазақстанның даму моделі аймақтағы ең сәтті әдіс ретінде посткеңестік кеңістікте танылды. Елде тыныштық пен бейбітшілік салтанат құрып, көпұлтты және көпконфессиялы қоғамды шашау шығармай мемлекеттілікті сақтап тұру деген үлкен жетістік.

Сан түрлі кедергілер мен ауыр сындарға қарамастан, еліміз тәуелсіздігінің әрбір қадамы қай кезде де біздің жүрегімізді айрықша толқынысқа бөлейді, кеудемізді мақтаныш кернейді. Бұл – шынайы сезімді өзінің туған Отанының патриоты мен тек оның еркін азаматы ғана сезіне алады. Біздің мемлекет символдық мәні бар шептен әрі асып кеткелі қашан. Қазақстан үшін жиырма бірінші ғасыр тарихының парағы парасат пен пайымға толы. Ең бастысы, Мемлекет басшысы нақтылаған «Қазақстан - 2030» стратегиясының мақсаттары мен міндеттерін ойдағыдай жүзеге асырды. Ата заңымыздың арқасында еліміз либералды демократиялық даму жолына түсті. Сонымен қатар, ұлтаралық келісім мен саяси тұрақтылыққа негізделген сенімнің биік деңгейі сақталып отыр.

Қазір мемлекетіміздің басты ұстанымы азаттықтың мән-мағынасын нақты іспен толықтырып, бекіте түсу. Әлемдік экономикалық дағдарысқа қарамастан елдің әлеуметтік дамуында ілгерілеу бар. Біз өнеркәсіптің негізгі көрсеткіштерінің даму қарқынын сақтай алдық. Индустриялық-инновациялық даму бағдарламасын қабылдау негізінде газ-мұнай өңдеу саласындағы жағдай жақсара түсуде. Ауылшаруашылығы мен металлургия салалары тұрақты дамып келеді.

Мемлекет басшысының тапсырмасы бойынша бюджетті үш жылға жоспарлау жүзеге асуда. Сөйтіп, елді дамытудың әлеуметтік-экономикалық мүмкіндіктерін және республикалық, жергілікті бюджеттер жоспарларын тиімді бөлудің ережелері бекітілді. Біз демократиялық жаңа қоғам құру үстіндеміз. Көп нәрсені өз басымыздан өткеріп, көп нәрсені үйреніп жатырмыз. Қазақстанда саяси тұрақтылық пен ұлтаралық татулық берік сақталған. Бұл қадамды билік пен қоғам бірігіп жасап отыр. Президенттің белсенді сыртқы саяси қызметінің арқасында, еліміз тұтас Еуразия құрлығында тұрақтылықты сақтау жолында шешуші рөл атқарып отыр. Мұны біздің халықаралық деңгейдегі барлық стратегиялық әріптестеріміз мойындады.

Қазақстанның жаңа тарихының беті ашылғанына жиырма бес жыл. Осы кезең ішінде не тындырдық? 25 жылда жеткен жетістіктеріміз қандай? Себебі тәуелсіздік тек сөзбен емес, іспен де жүзеге асырылатын дүние. Биыл осы сұрақтарға жауап беретін, өткен жылдарға қорытынды жасап, Мәңгілік Ел болуға бекінген мемлекетіміздің бүгінгі мен келешегі туралы ой толғайтын еліміздің есепті жылы десек, қателеспейміз. Осы орайда, 2015 жылғы 30 қарашадағы халыққа арнаған Жолдауында Қазақстан Президенті Нұрсұлтан Назарбаев тәуелсіз мемлекет атанғанымыздың 25 жылдығына аяқ басқалы тұрғанымызды айта келіп: «Бұл – тәуелсіздікті нығайту жолындағы өлшеусіз еңбегіміздің ширек ғасырлық белесін қорытындылайтын мерейлі сәт. Тәуелсіздікті баянды ету оған қол жеткізуден де қиын. Мемлекеттігіміздің тұғырын мызғымастай нығайта түсу үшін бізге әлі талай өткелі күрделі, өкпегі көп бұралаң жолдардан өтуге тура келеді», - деп алдағы кезеңде кездесетін сын-қатерлерден мүдірмей өтуге шақырды.

Өткенге көз жіберсек, сөз жоқ, ауыз толтырып айтар жетістіктеріміз бар. Басты байлық жай ұлттық мүдде емес, ол жеке азаматтардың мүддесі мен қажеттілігі болып табылады. Бүгінгі таңда экономикалық саясаттағы тиімділік барлық халықтың ауқаттылығымен өлшенуі тиіс. Сондықтан біздің стратегиялық міндетіміз ең бірінші тұрғындардың өмірінің сапасы мен тұрмыстық деңгейін көтеру болып табылады. Тәуелсіздік сияқты ұлттық мерекені бүгінгі жастарымыз жанындай сезінуі керек. Өйткені, жастар жасампаздықты жалғастырушылар. Олардың алдында осыдан жиырма бес жыл бұрын басталған Жаңа Қазақстанның болашақ шежіресін жазу міндеті тұр. Жастар – экономиканы, ғылымды, мәдениетті көтеріп, дамытуы тиіс. Қазір біздің мемлекетіміз не істесе де, не атқарса да – бәрін ел болашағы жастарға арнап жатыр. Демек, бүгінгі жас ұрпақ туған Отаны Қазақстан оттан да ыстық екендігін білулері тиіс. Өткен 25 жыл елес емес, ол – ұлы белес. Тәуелсіздік – ту, тәуелсіздік – ауа, жер, су, тәуелсіздік – ел дәулеті. Олай болса, Тәуелсіз тудың астында тәуелсіз күн кешуді сезінуден артық бақыт бар ма. Айталық, дағдарысқа қарамастан Елбасы «100 мектеп, 100 аурухана» мемлекеттік бағдарламасын қабылдап, оны жедел түрде жүзеге асыруға тапсырма беруі – елдің ертеңі үшін жасалынып отырған игілікті шара.

Мемлекет басшысы Нұрсұлтан Назарбаевтың көрегендігімен дер кезінде жүзеге асырылған саяси-экономикалық реформалардың арқасында еліміз тұралаған экономиканы түзеп, тығырықтан шықты. Қазақстанда шұғыл бетбұрыс 1995 жылдан басталды. 1999 жылы ішкі жалпы өнімнің өсуі 2 пайызға өссе, бұл көрсеткіш 2000 жылы 9,6 пайызға бір-ақ көтерілді. Сөйтіп, 2000 жылдың басында Еуропа қауымдастығы, ал 2002 жылы АҚШ тарапынан Қазақстан нарықтың экономикасы қалыптасқан ел ретінде танылды. ТМД елдерінің арасында бірінші болып, зейнетақы реформасы, банк салымдарын кепілдендіру жүйесі жасалды. Ескі жүйені қирату алғашқы жылдары мемлекеттік бюджеттің өте үлкен сәйкессіздіктеріне соқтырды, Айталық, 1991 жылдың бюджет тапшылығы 20 пайыздан артық болды. Біз өз жолымызды таңдадық, ол ұлттық валюта енгізуді көздеді. Қазақстан бұл іске бұрынғы Одақ елдерінің ішінде соңғысы болып барды. Оның себебі, басқаларға қарағанда Ресеймен экономикалық байланысымыз берік орныққан болатын. Сөйтіп, 1993 жылғы 15 қарашадан бастап біз экономикалық тәуелсіздіктің аса маңызды нышаны – ұлттық валютамыз теңгеге ие болдық.

Қазақстан – көмір өндіретін ел ретінде әлемге әлдеқашан танылған. Республикамызда көмір қоры 35,8 миллиард тоннаны құрайды. Бұл – жалпы әлемдік қордың 3,6 пайызы. Ал, ТМД елдері ішінде көмір қоры мен оны өндіру бойынша Қазақстан Ресей мен Украинадан кейін үшінші орын алады. Қазақ жерінде дүниежүзіндегі темір рудасының шамамен 8 пайызы, уран қорының 25 пайызы бар. Мұнайдың барланған қоры бойынша Қазақстан әлемде 12 орын алады. Міне, осыншама жер байлығы ата-бабамыздан қалған туған халқымыздың игілігі.

Елбасы экономикалық жүйенің қалыптасу кезеңінде инвестициялық саясатқа айрықша мән берді. Сондықтан, шетелдік инвестицияларды тарту негізгі бағытқа айналды. Сөйтіп, Қазақстанда ел экономикасына қаржы ресурстарын тартуды жандандыру үшін институттық және нормативтік-құқықтық алғышарттар жасалынды. Мәселен, инвестициялар туралы арнайы заң қабылданды. Қосарланған салық салуды болдырмау туралы бірқатар үкіметаралық келісімдер жасалынды. Міне, осыдан кейін барып еліміздің мұнай-газ саласына инвесторлар ағылып келе бастады. Соңғы отыз жылда 11 миллиард баррель деп бағаланған аса ірі Қашаған кен орнының ашылуымен, Қазақстан мұнайдың барланған қорлары бойынша әлемде жетекші орындардың біріне шықты. Жалпы тәуелсіздік жылдарында Қазақстанға 255 млрд доллар тікелей шетелдік инвестиция тартылған. Бұл Қазақстан мен Қазақстандағы реформаларға деген үлкен сенімді білдіреді.

Біздің еліміздің негізгі мемлекеттік мақсаты – Конституциямызбен бекітілген: «Қазақстан Республикасы өзін демократиялық зайырлы, құқықтық және әлеуметтік мемлекет ретінде орнықтырады: оның ең қымбат қазынасы – адам және адамның өмірі, құқықтары мен бостандықтары» делінген. Демек, қоғамда тұрақтылықты, татулықты қалыптастырып, елдің тұрмыстық әл-ауқатын жақсарту күн тәртібіндегі басты мәселе болып қала бермек.

Тәуелсіздік жылдары 650-астам жаңа мектеп пен ондаған денсаулық сақтау мекемесінің пайдалануға берілуі де, елдің болашаққа деген сенімін арттыра түскендей. 2009 жылы Қазақстан білімді дамыту индексі бойынша әлемдегі 129 елдің арасында бірінші орынға шықты. Міне, мұндай жетістіктерге тәуелсіздігіміздің арқасында қол жеткізіп отырмыз.

Біз қазір шын мәнінде дербестігімізге даңғыл жол ашып, азат ойлауды қалыптастыру жолындамыз. Елбасының салиқалы саясатының арқасында Қазақстанды бүкіл әлем таныды. 2010 жылы Қазақстанның ЕҚЫҰ-ға төрағалық етуі Қазақ елінің дүниежүзі қауымдыстығы алдындағы беделін биіктете түсті.

2012 жылы Қазақстан Республикасының Тұңғыш Президенті Н.Ә. Назарбаевтың «Қазақстан–2050» Стратегиясы – қалыптасқан мемлекеттің жаңа саяси бағыты» атты Жолдауы еліміздің жасампаздық жолын жалғастырудың басым бағыттарын айқындап берді. Қуатты да табысты мемлекет құрудағы түрлі әлеуметтік, этностық және діни топтардың келісім мен татулығы, ұлттық экономика, ядролық қаруды таратпау, жаңа кадр саясаты, бюджет, салық, ақша-кредит, тағы да басқа басым бағыттар нақтыланған болатын. Тұңғыш рет «Мәңгілік Ел» идеясы ұсынылды. Елбасы елімізді дамыған 30 елдің қатарына қосу бастамасын көтерді. Ендігі жерде еліміз жұрт болып жұмылып, ұлт болып ұйып, халық болып топтасып, осы міндетті іске асыру үшін еңбек ету жолында.

«Сөздің ең ұлысы - тарих» деген еді ұлт ұстазы кемеңгер Ахмет Байтұрсынұлы. Ал Елбасы Нұрсұлтан Әбішұлының «Өз тарихын сыйламаған – өзін де сыйламайды» деген сөзі бар. Осы ретте, өткен күндерге көз жүгірте отырып, қандай белестерден өткенімізді көріп, оның құндылығын, мәнін терең сезіне түсеміз. Сайып келгенде жоғарыда айтылған ой-толғамдардың, дербес мемлекет болып шаңырақ көтеріп, егемен ел ретіндегі өркендеудің бастауы ел Тәуелсіздігі деген қасиетті ұғымға келіп тірелетіні анық.

Тәуелсіздік – ол ұлттық мемлекеттілік, оның тамыры – жасампаздық рух, ұраны – ел мен халық. Олай болса, өміршендік пен кемелділік аясында өмір сүріп, бейбітшілік, татулық туын биікке көтерген Қазақстан халқы жаңа әлемнің жасампаздығына, жақсылықтарына ұмтыла бермек.

Н.Ж. Шаймерденова
доктор филологических наук, профессор,
заместитель директора Образовательного центра
г. Астана (Казахстан)

НЕЗАВИСИМЫЙ КАЗАХСТАН XXI В.: КВАДРИУМ И ФОРМИРОВАНИЕ НАЦИОНАЛЬНОЙ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ШКОЛЫ

Данная статья посвящена проблемам, связанным с трансформацией общества на рубеже веков, процессам формирования национальной школы, укрепления фундаментальной теоретико-методологической базы исследования, сменой метаязыкового континуума и научного сознания в соответствии с требованиями нового времени и соблюдения «принципа развития государственного языка как основы консолидации общества, трехязычия как главного условия конкурентоспособности Нации» [1]. Статья представляет собой экскурс в историю формирования национальной школы и постановку теоретических и практических проблем языкознания, которые возникают в различные периоды языкового развития, в том числе историографические и социолингвистические аспекты. Тема это также была продиктована апробированным в течение многих лет специальным курсом, который прочитан мною и который я продолжаю читать в Казахском филиале МГУ имени М.В. Ломоносова – «Казахстанская русистика». Данная дисциплина позволяет студентам не только ознакомиться с трудами казахстанских ученых, но и овладеть навыками проблемного анализа научных исследований в условиях становления и развития нового независимого государства и интенсивно меняющихся научно-образовательных парадигм. Все это позволяет значительно расширить понимание, статус, место и роль казахстанской лингвистики в целом для отечественного и мирового языкознания.

Экскурс в историю размышлений над квадриумом «возраст–личность–наука–преподавание». Особое внимание в эпоху перемен следует обращать на национальные школы, направления, научные открытия и воззрения ученых через научно-исследовательские работы «века прошлого» и «века настоящего». При этом важно выявление роли и места ученого, его философско-мировоззренческих позиций в лингвистической науке. Все это мы наблюдаем в результате проведения рамочного симпозиума «Эпоха и личность», проводимого Научно-экспертным советом АНК совместно с членами КазПРЯЛ и Казахстанской ассоциацией выпускников российских (советских) вузов. Думаю, что только осмысливая данный квадриум, мы сможем объективно рассмотреть многие лингвистические вопросы в процессе анализа всех изменений, происшедших за последние 25 лет в контексте полиязычного и поликультурного общества. Началом этого осмысления стал поиск интереснейших процессов, связанных с именами таких выдающихся людей, как: С.П.Капица с его последней статьей, где он утверждает: «Мы живем при таких-то обстоятельствах, и надо принимать и понимать эти обстоятельства» [2], Пифагор с его «Золотыми стихами», Д.Селинджер с его запоминающимися цитатами, например, «*Лучше бы некоторые вещи не менялись. Хорошо, если б их можно было поставить в застеклённую витрину и не трогать*», А.Ф. Лосев, читавший в свои 90 лет редкий курс по Сравнительно-исторической индоевропеистике, обучая аспирантов древнегреческому и латинскому языкам и мн. др. Именно жизнь и труды этих и других выдающихся людей прошлого стали образцом культурной, языковой и научной этики, наполнены открытиями, осмыслением и доказательствами. Поэтому важно начать свои поиски с обращения к его величеству – Persona, и через жизнь и труды известных личностей посмотреть на все происходящее в мире и понять, существенен ли возраст для вдохновений, науки и для профессии педагога, нарушены ли структурно-логические схемы в преподавании

лингвистических дисциплин, каким должна быть личность преподавателя и Учителя, что необходимо сделать для того, чтобы вновь поднять престиж ученого и учителя, воспитателя, какое наследство получит новое поколение через 25 лет, что истинно и что ложно, где совершены ошибки, можно ли их исправить? XXI век дает ответы на многие из этих вопросов, стоит только внимательнее посмотреть вокруг. И, конечно же, подумать над тем, что происходит в современном образовании, как адаптироваться и как понять все те изменения, которые «на цыпочках» преподносит нам судьба через науку, нормы поведения, этикета ученого, писателя и преподавателя, смену образовательных парадигм. Все эти вопросы последовательно будут еще подняты в ряде статей, однако сейчас мною предпринята попытка ответить на важный вопрос, связанный в целом с современной эпохой. И здесь возникает главный вопрос: что представляет собой уже наступивший и столь интенсивно продвигающийся век? Какие эпитеты существуют для характеристики этого века, и каким образом встраиваются наука, преподавание, обучение, профессия учитель в школе и преподаватель вуза в этот уже посткомпьютерный век, который стал для нас особенно стрессовым и вместе с тем вселяющим надежды на позитивные общественные трансформации и качественные изменения.

Не останавливаясь на всех отрицательных характеристиках, которые в изобилии представлены в средствах массовой информации, мы вспомним главное: именно в этот век, слово «Интернет» стало постепенно входить в наш лексикон и превращаться из диковинки в очень удобный и наиболее быстрый способ получения любой информации. С этого момента изменилось все в нашей жизни: язык и стиль общения, возможности получения разнообразной информации, открытость границ, расширение кругозора, эффективных достижений при умелом использовании Интернета.

Как известно, XXI век – промежуток времени с 1 января 001 года по 31 декабря 2100 года по григорианскому календарю. Первый век третьего тысячелетия. И мы прекрасно помним вхождение в него: страх и ожидание чего-то нового, трепет и устремленность, опасения и надежды.

Обратившись к поисковой части интернет, мы обнаружим, что этот век называют веком неограниченных возможностей, высоких технологий, интеллектуального поколения, века знаний, наукоемких производств. Также называют эпохой глобализации, инноваций, полиязычия, мультикультуризма. Не успев войти в наш быт компьютеры, уже становятся архаизмом, на смену появляются новейшие технологии в виде айфона со множеством функций, айпадов, планшетов, и уже появляется новый эпитет – посткомпьютерная эпоха, твой друг Сириус в айфоне, которому можно задать любой вопрос и тут же получить ответ. Также этот век называют фантастическим, уникальным, чудесным, полиэтническим, веком глобального кризиса. И, благодаря Интернету, мы сразу находим новые трактовки слова «кризис» и, чтобы мотивировать себя, находим в китайском языке (кит. 危机 wēijī – «вэйцзи») новое значение, включающее, согласно мнению исследователей, сочетание двух иероглифов: «опасность» и «возможность», называем этот век – Веком новых возможностей.

Вступив в новую эру, мы вновь задаем множество вопросов: как еще можно охарактеризовать этот век? Как изменилось сознание современного человека и что думаем мы по этому поводу? Обратимся к некоторым цифрам, представленным в электронных ресурсах: 1 января 2001 года – начало третьего тысячелетия; 2001 год – официальный запуск Википедии (точнее английского ресурса, после которого в разные годы запускается русская и казахские версии), 4 февраля 2004 года – создание крупнейшей социальной сети Facebook; 5–21 августа XXXI летние Олимпийские игры (Рио-де-Жанейро, Бразилия), и для нас знаменательная дата – 2017 год, когда в состоится всемирная выставка ЕХРО. Все эти события оказывают на языковое развитие, и их также необходимо описать. Но еще остаются нереализованные мечты о том, что совсем скоро в 2060 году будут опубликованы рассказы Джерома Дэвид Сэлинджера через 50 лет после смерти Джерома Дэвида Сэлинджера: после 27 января 2060 года будет напечатан неопубликованный

рассказ «Океан, полный шаров для боулинга» «The Ocean Full of Bowling Balls». Как известно, Д.Сэлинджер последние годы жил в своем доме, вел закрытый образ жизни и в интервью признался, что продолжает активно работать над новыми текстами, но отказ от публикации написанного приносит ему душевное спокойствие. Долгие годы его произведения были тайной. При этом произведение «Полный океан шаров для боулинга», представляющее собой своеобразную предысторию романа «Над пропастью во ржи», в настоящее время хранится в библиотеке Принстонского университета. Согласно условиям пожертвования, который Сэлинджер сделал университету, может быть опубликован не раньше 2060 года. Но вместе с тем, уже в 2013-м текст этого произведения, а также рассказы «Именинник» и «Паола» появились на одном из файлообменников, нарушив завещание великого писателя, поэтому фрагменты его можно прочесть в интернете. Однако, чтобы увидеть рукопись, нужно иметь на руках несколько разрешений, выдается текст в специальной комнате и читается за закрытыми дверями [3]. И, возможно, уже в этом веке, благодаря усилиям лингвистов, переводчиков, мы сможем прочесть и анализировать его рассказы, попытаюсь понять, почему великий поэт решил так долго хранить молчание. Что он из глубины эпох увидел в нашем XXI веке? И что мы видим сегодня? В частности, мы лингвисты, учителя школ, преподаватели вуза – все те, кто являются хранителями древностей, базовых ценностей, научной и преподавательской этики, обладающие даром связывать сохраняя традиции, внедрять инновации.

Новая эпоха начинается с создания нового независимого государства, сопровождающегося глобализационными, геоинформационными, техногенными и трансформационными процессами, которые вполне закономерно отражаются в образе мышления и стратегии поведения человека, создании национальных школ и смены образовательных парадигм.

Возникновение на рубеже веков новых междисциплинарных направлений в лингвистике, политика трехязычия в Казахстане, как следствие, обновление содержания образования, способствующее изменению подходов в обучении, введению новых учебных дисциплин, осмыслению опыта предшествующего поколения ученых и созданию инновационных методик происходит на фоне расширения диапазона мышления обучающегося, критического отношения, установления важных научных знаний, развивающихся в унисон с вызовами времени, общества и меняющихся парадигм.

Обратимся к методологическим вопросам, позволяющим установить влияние геополитического и геоинформационного факторов на развитие лингвистики. Представленная в названии тема охватывает следующие основные проблемы, характерные началу XXI века:

- трансформация общества и последовавшая за этим смена научного сознания в соответствии с требованиями времени;
- формирование национальных школ и создание теоретико-методологической базы исследования, метаязыкового континуума с уточнением и смены научного сознания исследователей;
- разработка потенциально нового курса – «Казахстанская русистика», связанного с критико-обобщающим осмыслением прошлого и настоящего национальной школы в условиях меняющихся научных и образовательных парадигм и позволяющего значительно расширить понимание, статус, место и роль Казахстанской лингвистики в целом для отечественного и мирового языкознания.

Проблемный анализ работ позволил нам определить несколько моментов развития содержания казахстанской русистики, формирование которой пришлось на сложное время перемен в новых геополитических условиях и меняющихся научных парадигм:

- важность постановки различных исследовательских задач;
- выбор методологии исследования;
- выработка специфического способа решения задач и достижение необходимого результата;

- этикет ученого-лингвиста;
- наука и лженаука в современном пространстве: состоятельность тех или иных лингвистических гипотез и предположений.

Отмечаемое в этом году 25-летие Независимого Казахстана –это еще и свидетельство языкового развития, связанного с изменением статуса титульного этноса, что естественно повлекло за собой ряд изменений в языковом строительстве, исследовательской парадигме, в процессах обучения языкам в рамках одного государства. За этот период наблюдалось неоднократное изменение, начиная с апробации 12-летнего образования, введения трехязычного обучения и до обновления содержания учебных программ и учебников, что, естественно, проходит в достаточно сложных дискуссионных условиях: от неприятия к признанию, от критики к конструктивному решению. Стремительно меняется время, общество, научно-исследовательские парадигмы, система обучения и, естественно, неизбежны изменения как в подборке текстов для обучения и выбора методики обучения в школе и вузе. Включенность в общие мировые процессы и создание общественной организации «Казахстанская ассоциация преподавателей русского языка и литературы», которые стали полноправными членами МАПРЯЛ и стали представлять собой с каждым годом все увеличивающуюся делегацию из Казахстана. Активизация участия казахстанских лингвистов в серьезных международных форумах способствовала профессиональному росту и значительно расширила исследовательские перспективы. Хотелось бы показать динамику и успешность участия казахстанской делегации в Форумах МАПРЯЛ, что позволяет судить об уровне казахстанской русистики и признания ее на международном уровне. Например, на первом Конгрессе МАПРЯЛ 7–9 сентября 1967 года в составе советской делегации не было представителей из Казахстана. На IV Международном конгрессе МАПРЯЛ «Теория и практика преподавания русского языка и литературы. Роль преподавателя в процессе обучения» 13–18 августа 1979 года в Берлине (тогда еще Германская Демократическая Республика) в составе 1869 делегатов из 65 стран мира, и в составе делегации из Советского союза была учитель-русист Р.Б. Нуртазина, которая на этом конгрессе в честь 10-летия МАПРЯЛ была награждена Медалью Пушкина. Долгие года только Р.Б.Нуртазина представляла Казахстан, и лишь на VIII Международном конгрессе МАПРЯЛ «Русский язык и литература в современном диалоге культур» 22–26 августа 1994 года в Регенсбурге (Германия) новый независимый Казахстан был представлен тремя делегатами – Э.Д.Сулейменовой, А.К.Шаяхметовой, Н.Ж.Шаймерденовой. Активизация участия казахстанцев в столь высоких международных форумах также способствует профессионализации и расширению международного сотрудничества. Участие казахстанской делегации на XIII КОНГРЕССЕ МАПРЯЛ «Русский язык и литература в пространстве мировой культуры», который проходил 13–20 сентября 2015 г., г. Гранада, Испания, было самой многочисленной после Российской делегации, Казахстан был представлен 30 делегатами из различных городов и вузов. Эта динамика свидетельствует о высоком профессионализме и финансовых возможностях казахстанцев, многие из которых приехали за счет грантов, выделенных на проекты МОН РК. Участники форума представляют свое государство на форуме столь высокого уровня, обмениваются опытом и исследовательскими достижениями. Решающим фактором развития казахстанской лингвистики становится предложение, поддержанное Президиумом МАПРЯЛ, касающееся проведения следующего конгресса (в 2018 году) в Астане, которое, мы надеемся, уже в ближайшее время будет определено на государственном уровне.

Методологические подходы ученых в сфере исследования казахстанской русистики. Важным для Казахской национальной школы, в частности русистики, является осмысление и внедрение современной теоретико-методологической базы. Данная особенность, в первую очередь, проявилась в комплексном анализе тем исследования, материалов и источников с позиции верификации данных и выявления перспектив исследования и в контексте полиязычия.

Особое внимание следует обращать на тему, которая, как правило, строит дерево целей, учитывающее ответы на вопросы: – «Зачем? Для чего и как?». К. Поппер выделил три, взаимнопереходящих один в другой мира: мир–1 – регистратор (рецепторы), мир–2 – посредник (классификатор, первичный анализ данных), мир–3 – обработчик данных, имитатор процессов (создатель теорий). При разработке проблемы мир–3 активно вторгается в мир–2, и особенно мир–1. Между мирами 1 и 2 существует психофизическая проблема (по Попперу) [4], обусловленная нашим восприятием окружающей действительности, т.е. 1 и 2 миры не могут оценивать сами себя (отсутствует рефлексия). Рефлексия возникает, как результат взаимодействия между ними и мир–3. Самый сложно устроенный мир – это мир–3. Два первых мира спокойно могут существовать в одном человеке, то для развития мира–3 необходимо общество, то есть, мир–3 – это метаязык науки (система дефиниций, терминология), который исторически сложился, и который сам может являться источником проблем. Мы активно взаимодействуем именно с мир–3, и в итоге проведенное исследование становится его частью. От того, насколько этот мир, включающий создателей тех или иных теорий, а я бы уточнила хранителей культурного наследия и людей, транслирующих тот или иной опыт через призму истинности суждений и осмыслений, научным с соблюдением базовых ценностей и отрицанием лженауки, соблюдением научного этикета, – будет зависеть будущее науки, а в нашем случае будущее лингвистической науки в целом, и, русистики, в частности. И здесь даже систем плагиат не поможет, поскольку мы все еще находимся в том пространстве, где, к сожалению, уникальное лингвистическое наследие не оцифровано, не переведено, не стало достоянием общественности. Например, труды Л.П.Ефремова, Л.Ланды, Е.Н.Шиповой, Х.Х. Махмудова, А.Е.Карлинского (кандидатская диссертация, связанная с анализом верхненемецкого языка), Т.Мадзигон, А.С.Аманжолова, К.Омиралиева и многих других. Благодаря представителям национальной лингвистической школы, мы можем увидеть рефлексию общества, проанализировать результаты исследования, в ретроспективе и перспективе увидеть развитие национальной школы.

Согласно К.Р. Попперу, одна из центральных нерешенных проблем человечества: «Как происходит рост наших знаний?». В упрощенной форме К. Поппер дает такое решение: P1 – ТТ –ЕЕ – P2. При этом P1 обозначает проблемы, которые встают в самом начале исследования. Эти проблемы могут быть как практическими, так и теоретическими. ТТ (англ. tentative theory – теория, возникшая из опыта) – некоторая пробная теория решения проблемы. ЕЕ (англ. errore limination) – это устранение ошибок путем проверки теории в эксперименте, или критической дискуссии. P2 – проблема, образовавшаяся после устранения ошибок в результате экспериментов, дискуссий.

Изменения, наблюдаемые на всем постсоветском пространстве в новых геополитических условиях, приводят к переосмыслению ключевых понятий и самого процесса формирования новой историографии лингвистической науки. Это связано с тем, что начало XXI века ознаменовалось возникновением национальных школ и направлений со всеми позитивными и негативными процессами, характерными для столь сложного периода. Новая историография русистики в Казахстана все еще не дает наиболее полного представления о множестве течений и направлений, возникающих в лингвистической науке; способах взаимодействия отечественной и зарубежной историографии; истоках возникновения национальной школы. Актуальные проблемы и тенденции развития казахстанской лингвистики за последние двадцать лет были представлены в публикациях Э.Д.Сулейменовой, З.К.Ахметжановой, Н.Ж. Шаймерденовой [5], в которых на основе анализа и обобщения результатов работ исследователей в области русского, сопоставительного и общего языкознания, а также лингводидактики наглядно продемонстрировано, что казахстанское языкознание развивается адекватно парадигме мировой лингвистики.

Таким образом, XXI век характеризуется глобальными изменениями, связанными с геополитической ситуацией, новыми геоинформационными и технологическими

изменениями, трансформацией общества и сменой научного сознания в соответствии с требованиями времени. В этот период начинают формироваться национальные школы, и создается мощная методологическая база исследования, уточняется метаязык исследований, презентация достижений результатов казахстанских русистов позволят пополнить базу данных мировой лингвистики.

Каким будет дальше этап развития науки в целом и, в частности, казахстанской русистики в течение всего XXI века, покажет время и консолидирующая сила ученых, которая является центробежным источником развития любого научного направления. Готовы ли мы принять вызовы XXI века, можем ли мы, устранив все лженаучные трактовки, нарушение этикета ученых, сохранить родные языки, национальные школы или эпоха глобализации поглотит их – все это решаем мы сегодня, пытаюсь внедрить инновации, расширить научное пространство и устранить недостатки. При этом важно помнить еще один эпитет, который не был назван в начале данной статьи: XXI век – это еще и век парадоксов. Один из них ярко охарактеризовал британский футуролог Рэй Хэммонда: мы до сих пор не понимаем, как работает человеческий мозг, и при этом стремимся создать искусственный интеллект, чьи возможности были бы тождественны нашему мозгу. Но если мы не понимаем первого, то второе нам и недоступно. Это парадоксальная ситуация» [6]. Поэтому ближайшая задача всех нас понять, что происходит сейчас в научной и образовательной парадигме, и каким образом можно устранить те недостатки, которые буквально «прорываются» в нашу современную жизнь.

Литература

1. Мәңгілік ел– Патриоттық акт/Патриотический акт– Мәңгілік ел.–Астана, 2016.
2. Электронные ресурс [Режим доступа]: <http://mix.tn.kz/mixnews/poslednyaya-statya-s-p-kapitsyi-statya-slishkom-horosha-o-299188>
3. Электронные ресурс [Режим доступа]: <http://golubchikav.ru/2013/12/ocean-polnyj-sharov-dlya-boulinga-neizdannij-rasskaz-selindzhera/>
4. Поппер К.Р. Знание и психофизиологическая проблема: В защиту взаимодействия. – М.: Изд-во ЛКИ, 2008. – 256 с.
5. Сулейменова Э.Д. Актуальные проблемы казахстанской лингвистики: 1991–2001 гг., Издательство: Алматы: «Арыс», 2001 г.–81 стр. Сулейменова Э.Д. «Казахстанская лингвистика: 1991–2001» на конференции МАПРЯЛ «Русский язык в социально-культурном пространстве XXI века» (Алматы, 2001); Русский язык и литература в XXI веке: теоретические проблемы и прикладные аспекты: Международный конгресс, посвященный Году русского языка / Отв. Ред. Н.Ж.Шаймерденова. – Астана, 2007. – 460 стр.; Казахстанская русистика в лицах. Составитель Е.А.Журавлева –ИД «Сарыарка», Астана, 2009. 250с.; Казахстанская лингвистика на рубеже веков: docendo discimus Festschrift in honore professor N. Shaimerdenova. Коллективная монография. – Астана: Фолиант, 2013. – 209 с.
6. Электронные ресурс [Режим доступа]: http://theory and practice.ru/posts/7766-hammonds_future

J. Tofantšuk, PhD
Associate Professor of British Literature
Tallinn University, Estonia

THE ROLE OF MULTICULTURAL LITERATURE IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING IN PRESENT-DAY CONDITIONS

The role of culture and literature in foreign language teaching is indisputable. Recent scholars (Kramersch 1993, Lazar 1993, Skopinskaja 2010) have pointed out the role of a foreign language instructor as a mediator between his/her own and target culture, communicated via the target language. Thus, foreign language acquisition is no longer limited to mastering grammar and vocabulary; it is indeed an acquisition of the culture of that language. As Kramersch (1993) insists, language and culture should not be dichotomized in FL instruction, where culture is viewed as an ambivalent ‘fifth’ skill (complementing the reading, listening, speaking and writing skills of linguistic instruction). In her view, culture should not be approached as ‘mere information conveyed by the language’ (Kramersch 1993, p. 9) but as a feature of language itself: ‘If ... language is seen as a social practice, culture becomes the very core of language teaching’ (ibid.). Indeed, it is through culture, and especially through literature that we reach for the deep nuances that are important for the speakers of that language as well as our successful communication with them. Lazar (1993, p. 11) emphasizes the role of literature in encouraging language acquisition, serving as a bridge to the target culture. But here’s the rub, as Shakespeare’s Hamlet would say, especially where speakers of present-day English are concerned.¹

With the wave of migration starting in post-WWII years, with Empire Windrush of 1948 and India’s Independence the year before, and continuing well into the 21st century with tempestuous political processes in Africa and Asia, present-day England is no longer a homogenous, white Anglo-Saxon society. Even less so is the present-day US, the ‘melting pot’ of nations in which the different cultures still refuse to melt. Instead of melting, they co-exist, intertwine, cross-fertilize and enrich one another and the general phenomenon we refer to as ‘the culture of today.’ Thus, if literary texts are the created world serving as that ‘core of language teaching’, these created worlds will not be those of Shakespeare or even Hemingway, Joyce or Greene, but the diverse worlds of Salman Rushdie, J.M. Coetzee, V.S. Naipaul, Monica Ali, Nadeem Aslam, Meera Syal, Andrea Levy, Zadie Smith, and Chimamanda Ngozi Adichie, to mention but a few. Let us note the gender balance in this random list: although the prestigious literary prizes are still male dominated², the present-day Anglophone literary scene is as densely populated by great women as it is by great men. Consequently, the previously stable categories of identity are being remapped, including such important aspects as ethnicity and gender.

Present-day cultural theorists, most notably Stuart Hall, Gayatri Spivak, Homi Bhabha, Edward Soja, have problematized the issue of subjectivity in representation of identity as a method of ‘othering’ of difference (Hall 1996, 2003). They have put forward the notions of ‘hybridity’ (Bhabha 1994, 2012) and ‘thirdspace’ (Soja 1996) as ‘an-Other way of understanding and acting’ (Soja 1996, p. 57) in present-day conditions, eschewing clear-cut divisions of objectivity/subjectivity, Self/Other, center/margin. Hall (2003, pp. 1-17) describes the mechanisms of constructing cultural identity as ‘pigeon-holing’, or identifying with only one category (gender, race, ethnicity, class, age, region, religion, etc.), erasing all other categories and ‘frontier effects’, while in fact a subject, be it a person in real life, writer or character in

¹In this article, I address the English language and the culture not in its global role as a *lingua franca*, but in the meaning of English as the first language, or the language of English-speaking countries, with a special emphasis on the UK and the US.

²Despite the unprecedented geographical and cultural diversity of Booker Prize winners of the past three years (Paul Beatty, US in 2016, Marlon James, Jamaica, in 2015, Richard Flanagan, Tasmanian/Australia in 2014), the list still falls short of women (or women like Ali Smith fall short of Booker).

fiction, can be a case ‘in-between’, belonging to several categories partially and to none exclusively and entirely. According to Hall, because we see exactly what we lack (after Lacan), the ‘difference’ may consist in failing to conform to a certain standard or cultural ideal, especially the ideal of stability. Because present-day culture is anything but stable, Bhabha’s notions of hybridity as impurity and ‘thirdspace’ become particularly helpful. According to Bhabha (2003, p. 54), a hybrid emerges from ‘partial culture’, which is ideally a connective tissue between cultures – that of his/her culture of origin and the present home culture (in the case of migrants or their descendants for instance). Being the ‘outside of the inside’ and ‘part of the whole’, this opens a space for negotiation and potential development, where ‘power is unequal but its articulation may be equivocal’ (ibid. p. 58). Consequently, a language instructor is not only a mediator between source and target culture, but is himself/herself a hybrid, a bridge or connective tissue to the target culture that is impure, partial, hybridized and thus more enriching and multi-faceted, and gratifying to study.

With this in mind, we may access literary and cultural texts written in English as representing variety, authentic cultural voices and overlapping stories – as opposed to ‘single stories’ that novelist Chimamanda Ngozi Adichie (b. 1977) warns against in a powerful speech she made at TED conference in 2009 (Adichie).

Starting with a personal history of reading and writing as a young child, Adichie stresses how vulnerable we are in the face of the story, particularly as children. Being always exposed to the same type of characters and narrative situations – of fair-skinned princesses who talk about weather and eat apples, and get rescued from high towers by fair-skinned princes in the nick of time – convinces the young reader that other types – ‘with kinky hair that cannot form a ponytail’ (Adichie) cannot exist in literature. Consequently, we are likely to continue in the same manner as adults – instructors and students – choosing texts for reading and teaching of ‘authentic English’ and ‘authentic English-speaking experience’, by exposing students to Dickens, Austen, The Brontës, Woolf, Stevenson, and McEwan – all great writers, but presenting only some facets of Anglophone culture. Whenever other cultures, for example, Africa, are addressed in this framework of underrepresentation of cultural differences, these would be referred to as stories of darkness, poverty, inadequacy, and pity. Adichie (ibid.) addresses the difficulty she had convincing her American publisher that the characters she was depicting in her own novels³ were ‘authentic’ – despite living in houses, driving cars, being educated and thinking, and having feelings ‘like you and me’, and concludes by advocating a more varied representation, in both writing and choice of reading and teaching material. Because people are complex, if we read and imagine only single stories, we are running the danger of misinterpreting people and, consequently, ourselves.

The same issue has been addressed by Hall as ‘pigeon-holing’ (discussed above) and by contemporary British writer and actress Meera Syal (b. 1963), whose *Anita and Me* (1996) is now included in the compulsory English Literature GCSE syllabus in Britain. Syal, who was born in the English Midlands to a Panjabi Indian family and studied English literature at Manchester University, depicts her characters as complex hybrids. They negotiate the traditional Asian/Punjabi background of their families and the white mainstream culture of school-friends in *Anita and Me* and life in Millennium London in *Life Isn’t All Ha Ha Hee Hee* (1999). Both novels, as well as her most recent, *The House of Hidden Mothers* (2015), which is set in London and Delhi, are rich in cultural allusions (food, attire, weddings and other ceremonies) and contain culture-related comic episodes, e.g. Anita chocking on a hot dog as symbolic of the host culture she cannot adapt completely or else it will stifle her (Syal 1996, p. 27). However, Syal is a strong believer that ‘the really good stuff is always universal ... what people respond to is familiarity of the emotion’ (The Free Library). In this way, she calls for a way out of clichéd reading – pigeon-holing or ‘single-storying’ by creating satirical episodes like the one in Soho,

³Adichie is the author of internationally acclaimed novels *Half of the Yellow Sun* (2006), *Purple Hibiscus* (2003) and *Americanah* (2013), as well as a plays and short story collections (most notably, *The Thing Round Your Neck*, 2009).

where Tania, a successful Punjabi film director, can afford any outfit (mostly Armani) and a drink in any bar, yet feels as if labels are being stuck right on her forehead: ‘Culture Clash Victim – Handle with Care; Oppressed Third World Woman – Give Her a Grant’ (Syal 1999, p. 56). When Tania comes to a poor London suburb in search for a good ‘culture’ story (of conjugal murder and child abduction in an Asian community, a ‘single story’ mainstream audience would love), she is equally unwelcome by her own compatriots: ‘This stuff is not for tourists ...Go home!’ (ibid. p. 267). Home, we learn, is a very tricky issue for a hybrid. And the only safe home is knowing that all these characters, however the ethnic background, struggle with the same familiar predicaments: unrequited or forbidden love, career obstacles, negative body image, a generation gap.

Vibrant life in multicultural Millennium London is compellingly portrayed in Zadie Smith’s *White Teeth* (2000). In British Civilization courses and school textbooks, London is often associated with its emblematic places –The Tower, Big Ben, Trafalgar Square, recently Tate Modern and Millennium Dome. The double face of London has been addressed in mainstream literature by Stevenson in *Dr. Jekyll & Mr. Hyde*, and Peter Ackroyd has written a biography of London (2001) that includes voices of various social groups and immigrants, followed by an exploration of the physical depths beneath the city in *London Under* (2012). But it is Smith who has been dubbed ‘the smart and spiky recorder of London state of mind’ and ‘modern London’s finest chronicler’ (Hughes 2016) – an ability culminating in her most recent novel, *Swing Time* (2016). In *White Teeth*, Smith provides insights into the undercurrents of life in the Great City: the rise of extremist groups, joined by boys with broken identities; laboratory experiments on gene mutations (can black genes be modified?) and a school lesson, featuring Irie, a teenage girl of mixed Jamaican-English heritage and an utterly negative body image (she has inherited her grandmother’s ‘substantial Jamaican frame’, Smith 2000, p. 265), participating in a seminar on Shakespeare’s sonnets. It hurts to learn that the Dark Lady, contrary to Irie’s hopes, was not black – could not have been black, as black was not considered beautiful in Elizabethan England (Smith 2000, pp. 226-227). Nor is it now, Irie suspects, and rushes out of the lesson and into a hair-straightening salon to ‘improve’ the beautiful Afro-hair she hates, subsequently burning it with the aggressive chemicals applied by the hairdresser, and losing the hair *and* the boy-friend she had hoped to attract with her altered appearance. This episode, informed by an irresistible realism of teenage body image, always finds enthusiastic response with the students. The issues addressed – the power of beauty standards sustained by the media, the sense of otherness heightened in the delicate psyche of a teenager, the body as a sight of cultural contradictions – are recognizable and universal. This is a powerful example of underrepresentation in literature and media addressed earlier by Adichie, and excellent material for reading against ‘single-storying’ as part of literature and EFL instruction.

Conclusion

As we have seen, present-day Anglophone culture is characterized by diversity and complexity of issues addressing the needs of multiple social and ethnic groups, all speaking English as the first language. Therefore, it is essential that an EFL instructors (1) acknowledge the role of culture not as an obscure ‘fifth skill’, but the essential core of language teaching; (2) employ literature as a treasury of cultural competence and essential material for culture and language learning; (3) in reading multicultural literature, focus on the complexity of identities, hybridity, and frontier effects addressed by present-day cultural theorists, making it an indispensable part of linguistic and cultural knowledge.

When students read and discuss literary texts as part of their FL training, they should be encouraged not to approach them as ‘single stories’ with ‘pigeon-holed’ characters, but filter them through their own experience and multiple interpretative possibilities. This creates a dialogue between the learner’s own complex identity and the non-homogeneity of the target culture, which these literary texts represent. Such a dialogue is essential for a true student-centered learning, and acquiring language as a dynamic force, represented by a culture that is living through it.

Works Cited

- Ackroyd, Peter. 2001. London: The Biography. London: Vintage.
- . 2012. London Under. London: Chatto and Windus.
- Adichie, Chimamanda Ngozi. 2009. The Danger of a Single Story. TED Talks. Accessed 15 November, 2016. <https://www.youtube.com/watch?v=D9Ihs241zeg>.
- Bhabha, Homi. 2003. 'The Culture's In-Between'. In: Questions of Cultural Identity, edited by S. Hall and P de Gay. London: Sage, 53-60.
- . 2012 (1994). The Location of Culture. NY: Routledge.
- Hall, Stuart. 1996. Critical Dialogues in Cultural Studies, edited by D. Morley and Ch. Kuan-Hsing.
- . 2003. 'Who Needs Identity?' In: Questions of Cultural Identity, edited by S. Hall and P de Gay. London: Sage, 1-17.
- Huges, Sarah. 2016. 'Zadie Smith: the smart and spiky recorder of a London state of mind'. The Guardian. 6 Nov 2016. <https://www.theguardian.com/books/2016/nov/06/zadie-smith-london-state-of-mind-swing-time-nw-bbc>. Accessed 17 November, 2016.
- Kramsch, Claire. 1993. Context and Culture in Language Teaching. Oxford: Oxford UP.
- Lazar, Gillian. 1993. Literature and Language teaching: A Guide to teachers and Trainers. Cambridge: Cambridge UP.
- Skopinskaja, Liljana. 2010. 'Raising Intercultural Awareness Through Dialogic Interaction in the EFL Classroom.' In: Crossing Boundaries. Studies in English Language, Literature, and Culture in a Global Environment, edited by Nordquist, Richard. Frankfurt am Main: Peter Lang VW.
- Smith, Zadie. 2000. White Teeth. London: Penguin.
- Soja, Edward. 1996. Thirdspace. Maiden: Blackwell.
- Syal, Meera. 1997. Anita and Me. London: Flamingo.
- . 1999. Life Isn't All Ha Ha Hee Hee. London: Black swan.
- The Free Library.S.v. 'Culture: A bostin' tale of two cultures; Mike Davies gets personal with MeeraSyal.' Retrieved Nov 15 2016 from <https://www.thefreelibrary.com/Culture%3a+A+bostin%27+tale+of+two+cultures%3b+Mike+Davies+gets+personal...-a094005961>

Т.А. Дронзина
доктор политических наук, профессор,
Софийский университет имени святого Климента Охридского,
г. София (Болгария)

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ТЕХНОЛОГИИ МЕДИАЦИИ

Взаимосвязанность

Медиатор должен постоянно напоминать о взаимной связи позиции клиентов. Каким бы ни был конфликт, стороны в нем имеют точки соприкосновения. Конфликт есть отношение, а если так, то он подчеркивает не только различное, но и общее между сторонами. Вывод однозначен: чтобы разрешить конфликт, нужны усилия и добрая воля всех. Один из больших вызовов перед медиатором – это найти эту «общую почву» или «точку соприкосновения» и использовать ее как стартовую площадку для процесса урегулирования конфликта.

Возьмем конкретный пример из моей практики. Я посредничала в разрешении конфликта между собственниками деревообрабатывающей фабрики и крестьянами – собственниками леса. Фабрика была построена 30 лет тому назад, незаконно, как считают

крестьяне. Они долгое время мешали, как могли, строительству, а потом стали судиться с государством за то, что отдало собственнику земельный участок, который есть собственность муниципалитета, без согласия его жителей. Судебное разбирательство затянулось на десятилетия; а между тем, некоторые крестьяне нашли работу на фабрике. После долгих лет бесплодных споров они обратились к моей команде. Во время первой общей сессии для начала диалога я поддержала коммуникацию между ними с целью, чтобы они нашли «общую почву». Вопреки противоречиям, такая была – собственники фабрики хотели сохранить фабрику от крестьянского гнева и обеспечить нормальный производственный процесс, а крестьяне, вопреки своей ненависти к собственникам, хотели сохранить свою работу. Это и стало началом продуктивного диалога.

Нормализация

Почему люди прибегают к медиации? Ведь в их жизни были многие конфликты, с которыми они справлялись сами. Самое частое объяснение сводится к тому, что «этот» конфликт – «исключителен», «более труден» или «выходит за рамки нормального». Какова правильная стратегия посредника? Убедить стороны, что с подобной ситуацией сталкиваются тысячи людей; что в их конфликте нет ничего особенного и что достижение взаимовыгодного соглашения – вполне реальная цель.

Вот пример с моей практики. В конфликте между одноклассниками один парень был жестоко избит. Мать случайно стала свидетелем конфликта. Семья пострадавшего пригрозила, что будет требовать судебного разбирательства несмотря на то, что их сын начал драку. Семья другого парня утверждала, что их сын действовал в ситуации самозащиты, но он не получил никаких ранений в отличие от другого. Директор школы поговорила с обеими семьями и предложила им медиацию. Они согласились. В разговоре со мной мать пострадавшего поделилась, что она еще никогда не видела, чтобы кто-то набрасывался на другого с такой яростью. Я ей ответила, что всегда жалко, когда молодые люди избивают друг друга, но, к сожалению, десяток парней каждый день становятся жертвой молодежного насилия. Это ее не очень успокоило, но зато она поняла, что такое бывает и с другими.

Фокус на будущее

При встрече с медиатором клиенты начинают с того, что было. И это естественно. Ведь их проблема появилась когда-то в прошлом. Медиатор должен это понимать и выслушать их внимательно. В то же самое время он должен их убедить, что решение проблемы находится в будущем, поскольку медиация не может влиять на прошлое. Сложное соотношение между прошлым и будущим в медиации можно представить следующим образом:

Прошлое и будущее в медиации

<i>ПРОШЛОЕ</i>	<i>БУДУЩЕЕ</i>
Проблема	Решение
Жалобы	Цели
Однообразие	Различия
Отсутствие изменений	Изменения
Безнадежность	Надежда
Нежелание	Желание
Нежелание работать	Желание работать
Застой	Постоянные изменения
Соппротивление	Открытость

Сбор полезной информации

Один и тот же конфликт может привести главных героев к различным специалистам: к психологу, психоаналитику, к бухгалтеру, к брачному или бизнес-консультанту. Каждому из них клиент рассказывает по-разному о диспуте, и каждый акцентирует на

разные аспекты. Адвокат делает ставку на установление точных фактов. Терапевт ставит ударение на понимание прошлого. Медиатор интересуется той информацией, которая поможет сторонам успешно вести переговоры⁴.

Часто клиенты, особенно там, где традиции медиации не существуют, смотрят на медиатора, как на психотерапевта. Он, однако, должен сопротивляться этой несознательной провокации и дать им понять, что диалог при терапии и при медиации различается по своей логике, отношению к реальности, временной ориентации и полезности. Если психотерапевт стимулирует своего клиента активно выражать свои эмоции, то медиатор старается управлять и сдерживать их таким образом, чтобы процесс урегулирования смог продолжиться. Медиатор не препятствует своим клиентам в выражении чувств не только своим эмпатичным слушанием, но и своими вопросами. Это помогает ему понять восприятия сторон. Но он не входит в диалог по поводу эмоций, а рассматривает их излияния, как путь клиента к обретению спокойствия и возможности дальнейшего ведения переговоров.

Слушание

Прежде, чем помочь сторонам разрешить проблему, медиатор должен ее услышать. Он должен слышать то, что клиенты говорят, и то, что не говорят; должен понимать не только вербальную речь, но и язык тела.

В науке говорится о двух видах слушания: пассивном и активном. Первый вид применяется тогда, когда медиатор молчаливо слушает своего клиента и отвечает достаточно нейтральными словами (такими, как «Да», «Я вас понимаю», «А дальше?») или задает открытые вопросы, которые стимулируют клиента говорить. Медиаторы применяют пассивное слушание на протяжении всей медиации, чтобы дать сторонам возможность высказаться, а себе – послушать и понять, в чем заключается проблема.

Активное слушание, в отличие от пассивного, характеризуется тем, что медиатор обращает внимание на все – на слова, на интонацию, на тон, на язык тела – и показывает клиенту, что он его услышал. По мнению Moore, активное слушание медиатора помогает сторонам потому, что оно гарантирует, что их услышали; оно обеспечивает и выслающему, и получающему послание, что его содержание правильно принято; оно демонстрирует, что выражение чувств принимается; оно позволяет спикеру не только выразить свои эмоции, но и понять их; оно может привести к снижению уровня напряжения⁵.

Подтверждение (Acknowledgment)

Подтверждение, что эмоции, кроющиеся за словами, услышаны, важно и для клиента, и для медиатора. Посредник может подтвердить это, употребляя фразы типа: «Понимаю, что вы очень недовольны завершением ваших деловых отношений»; или «Очевидно, четырехмесячная разлука с вашими детьми стала для вас глубоким стрессом». Здесь, однако, надо еще раз подчеркнуть: подтверждение не есть способ работы с эмоциями; подтверждение есть способ преодоления эмоций и выведения клиента на уровень рационального решения конфликта.

Что такое рефрейминг?

Одна из полезных техник медиации – это рефрейминг. Это английское отглагольное существительное, которое происходит от глагола reframe – перефразировать, поставить в новые рамки. Рефрейминг относится к референтной рамке стороны (то есть к тому, как он или она видит мир) и к возможности ее изменения. Он связан со способом описания

⁴John Michael Haynes, Gretchen L. Haynes, Larry Sun Fong. 2004. Mediation. Positive Conflict Management. State University of New York Press, Albany, p. 24-28

⁵Moore C, The Mediation Process: Practical Strategies for Resolving Conflict (3rd ed, Jossey-Bass, 2003) p 176.

конфликта⁶ и направлен на сохранение идеи и концепции говорящего, но в более приемлемой для разрешения конфликта форме. Таким образом, рефрейминг означает «изменить название игры», которое способствует движению от негативного взгляда и позиции к чему-то, что подлежит обсуждению в медиативном процессе⁷, например, перейти от «не могу» к «могу», от «ошибочно» к «правильно», и т.д.

При помощи рефрейминга медиатор ставит послание каждой стороны в новую рамку так, чтобы оно звучало менее враждебно и деструктивно. Таким образом, медиатор помогает сторонам переопределить свою форму видения конфликта как предпосылку для будущего сотрудничества. Последняя цель рефрейминга – это создать общую дефиницию проблемы, которая делает возможным совместное решение.

Даю конкретный пример. В мой кабинет пришел отец ученика последнего класса средней школы. Он полковник запаса, все еще чувствующий себя в состоянии работать. Вместе со своими друзьями из военного училища, которые тоже ушли на пенсию, организовали прибыльный бизнес, в результате чего его семья довольно обеспечена. Он пожаловался, что сын не оценивает его усилий быть постоянно с ним, не проявляет взаимных, сыновних чувств. «Он неблагодарный, – заявил бывший полковник. – В наше время родители почти не проводят время со своими детьми, потому что целый день зарабатывают на хлеб насущный. А ко мне, который столько времени проводит с сыном, посмотрите как он относится...», – горько отметил он.

Сын рассказал другую историю. Он подчеркнул, что отец не оставляет его одним ни на минуту; что заставляет делать каждое утро физзарядку; что выработал ему режим, который он точно должен соблюдать. В конце нашего разговора парень воскликнул: «Он должен понять, что я не один из его кадетов. Я его единственный сын!»

Когда началась общая сессия, для начала диалога я сказала следующее: «Внимательно слушала ваши истории и поняла, что передо мною два человека, которые нуждаются в признании – отец нуждается в том, чтобы сын признал его хорошим отцом, а сын нуждается в том, чтобы отец признал его хорошим сыном». Вот так из двух историй была создана одна история; из двух проблем – одна общая проблема: как отдать признание другому. И с того момента, как это было сделано, все пошло к лучшему.

Рефрейминг дает и другую возможность медиатору: работать с негативными эмоциями и взглядами сторон. Было бы крайне ошибочно, если бы медиатор делал вид, что таких нет или что он их не видит. Наоборот, медиатор должен признать их существование и стараться трансформировать их.

Вот несколько примеров.

Первоначальная формулировка клиента (супруги Ахмеда): «Ахмед эгоист, абсолютный мерзавец, которому дети по барабану, он только тратит деньги на себя и свои развлечения».

Рефрейминг (медиатор): «Вы думаете, что Ахмед не заботится достаточно об интересах детей и что старается минимизировать количество денег, потраченных на них?»

Следующая таблица, подготовленная Laurence Boule, показывает функции рефрейминга в медиации. В ней читатель увидит аутентичные фразы клиента и рефрейминг медиатора. Конфликт возник по поводу некачественного ремонта дома:

⁶SPANGLER, BRAD. 2003. Reframing. In Beyond intractability. <http://www.beyondintractability.org/essay/joint-reframing>

⁷AUSTRALIAN MEDIATION ASSOCIATION. MODULE 3: COMMUNICATION SKILLS IN MEDIATION, p. 6

Функции рефрейминга

ФУНКЦИЯ РЕФРЕЙМИНГА	ФОРМУЛИРОВКА КЛИЕНТА	РЕФРЕЙМИНГ МЕДИАТОРА
Ведет к детоксикации языка, устраняя обвинения и обиды	Строитель – это идиот; этот работник-баран мне испортил ковры.	Я так понимаю, что этот ремонт был неприятным опытом для вас обоих.
Фокусируется на позитивном, отстраняя негативность и другие деструктивные элементы языка	Повреждение моей крыши нанесло мне огромный материальный ущерб	То есть, вы оценили бы качественный ремонт вашей крыши, да?
Фокусируется на нужды, а не на интересы и позиции	Он должен отремонтировать мне крышу до завтра и выплатить мне 100 000 тенге за испорченные ковры!	То есть, вы должны немедленно устранить поломку крыши и заняться восстановлением вашей квартиры?
Фокусируется на будущем, на будущих интересах и нуждах, не затрагивая прошлое	Он всегда приходит поздно, не отвечает на мои телефонные звонки, и когда уходит, оставляет после себя бардак!	Я так понимаю, что вы хотите, чтобы будущие работы были сделаны профессионалом?
Делает проблему общей, избегая односторонних или двусмысленных дефиниций	Его небрежность привела к тому, что я выглядел дураком в глазах моих друзей и соседей	Я так понимаю, что мы должны подумать, как ваша репутация в глазах одних и других может быть восстановлена
Смягчает требования и угрозы	Если в течение 3-х дней он мне не заплатит 100 000 тенге, я подам на него в суд!	Вы требуете разумную оплату за ущерб, да?
Превращает жесткое требование или позицию в одну из возможных опций	Я требую полный ремонт крыши, 100 000 тенге и его извинения!	То, что вы сейчас предпочитаете, это извинение, деньги и ремонт, да?

Источник: Laurence Boulle, Mediation: Principles Process Practice (2nd ed, 2005) 131.

Подведение итогов

Подведение итогов – это представление послания другого в сжатом виде; понимание его самой глубокой структуры. При медиации, однако, не все выступления правильно организованы. Медиатор должен хорошо задуматься, надо ли их структурировать. Если решение положительно, то тогда сторона обязательно должна услышать и одобрить его формулировку.

Неправильно отождествлять подведение итогов и парафразирование. Парафразирование не являет сжатого содержания, а скорее всего – послание клиента через слова медиатора.

Подведение итогов полезно после выступления каждой стороны, а также и в конце медиативной сессии. Еще раз напомним, что оно предполагает артикуляцию не только основного содержания, но и описание основных эмоциональных аспектов.

Обращаем внимание, что при подведении итогов медиатор должен именно описать или констатировать наличие эмоций, но не подаваться им. Вот хороший пример избежания этой опасности:

Супруг: Я в бешенстве от ее непрерывных опозданий.

Медиатор (применяя подведение итогов): Давайте я подведу итоги: как супругу, вам не нравятся опоздания вашей жены, да?

Вопросы

Вопросы есть важная часть эффективной коммуникации при медиации. Существуют несколько типов вопросов, каждый из которых исполняет специфическую функцию. Это можно увидеть в следующей таблице:

<i>ТИП ВОПРОСА</i>	<i>ИЛЛЮСТРАЦИЯ ВОПРОСА</i>	<i>ЦЕЛИ ВОПРОСА</i>	<i>КОГДА МОЖНО ИСПОЛЬЗОВАТЬ</i>
Открытый вопрос	Катя, расскажи своими словами как авария на работе повлияла на твою жизнь	Общее раскрытие и обмен информацией в свободной форме	Подходящий для индивидуальных и общих сессий, а также и тогда, когда медиатор стремится к объективному ответу
Фокусированный вопрос	Катя, можешь ли рассказать мне, как авария повлияла на твою трудоспособность в последние 12 месяцев?	Предоставление более специфичной информации об определенном аспекте или детали данного предмета или события	Когда время ограничено и когда медиатор нуждается в определении правильного направления разговора
Закрытый вопрос	Ерлан, является ли причиной аварии или нет твой рабочий метод?	Контролируемое раскрытие информации при помощи негативных или позитивных ответов	На более поздних этапах медиации или на индивидуальных встречах
Поясняющий вопрос	Правильно ли я понимаю, Ерлан, что ты был уверен в том, что недавно эта машина была отремонтирована?	Версифицирует или исправляет понимание слушающего; подходящий для общей и специфичной информации	Когда стороны предоставили не очень корректную и ясную информацию во время индивидуальных сессий
Рефлексивно-эмпатичный вопрос	Катя, я так понимаю, что в настоящий момент ты чувствуешь себя бессильной, да?	Выбирается и утверждается важная эмоция или факт	Когда требуется активное слушание или рефрейминг
Зондирующий вопрос	Катя, если тебя обучат, как будешь справляться с новой технологией, которая для тебя раньше была проблемной?	Дальнейшее приобретение специфичной информации или проверка уже приобретенной	В индивидуальных встречах или на более поздних этапах медиации, чтобы протестировать принятые решения

Выглядит просто, но на самом деле, это высший пилотаж для медиатора.

В.Г. Рындак
д.п.н., профессор,
заслуженный деятель науки РФ
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»
г. Оренбург (Россия)

УСТОЙЧИВОЕ РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ КРЕАТИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Одним из векторов устойчивого развития обучающихся рассматривается креативное образование. Подтверждение этому мы находим в: Национальной доктрине образования РФ (2000-2025г.г.), в которой заложена идея необходимости творческого развития личности; Национальном образовательном проекте «Наша новая школа» (2010г.), утверждающего, что ключевая особенность школы будущего состоит в формировании нового типа учителя, открытого ко всему новому, способного к развитию творческих способностей обучающихся; Итоговом документе «Будущее, которого мы хотим» (конференция Рио+20 (2012г.); Повестке дня до 2030г. (70-я Юбилейная Генеральная

Ассамблея ООН (2015г.)); проекте «Интеллектуальная нация – 2020»; главная цель которого заключается в воспитании казахстанцев новой формации и превращения республики Казахстан в страну с конкурентоспособным человеческим капиталом. В развитых странах креативность стала постоянной практикой и основным источником конкурентного преимущества.

Доказано, что экономический рост страны обеспечивает креативное или инновационное общество, в котором ведущую роль играют новые идеи и инновации, а «информация и знания становятся предметами и средствами труда для креативного мышления, продуктом которого являются новые идеи, имеющие большой социально-экономический эффект» [2]. И деловая состоятельность будущего специалиста, как отмечает М. Уркумаев, на 85% обуславливается его личными качествами и способностями, и только на 15% профессиональными знаниями [4].

А продуктивно развить личностно-мотивированные творческие способности возможно только в условиях креативного образования, обеспечивающего «творческое, социальное взаимодействие преподавателя и обучающегося при решении проблем образовательного процесса, в ходе которого интересы и ценность личности являются доминирующей компонентой организации и смысла учебной деятельности» [3, с.118] установку на поиск инноваций; «превращение знаний в потенциал мышления и саморазвития» (Э.М. Коротков); генерирование нестандартных идей, имеющих общечеловеческую ценность; активную творческую деятельность.

В отечественном профессиональном педагогическом сообществе заслуживает внимания опыт М.М. Зиновкиной – автора системы непрерывного формирования творческого мышления и развития творческих способностей обучающихся НФТМ – ТРИЗ. Творческие задания данной системы направлены на развитие интереса к творческой познавательной деятельности, управляемого творческого воображения и фантазии, преодоление инерции мышления.

Однако, в опыте современных образовательных организаций данная система и система креативного образования внедряются чаще всего эпизодически, частично или не внедряются совсем. В качестве причин этого одни исследователи указывают дидактические, психологические и организационно-управленческие барьеры. Другие отмечают, что преподаватели в силу ограниченности времени на занятиях не имеют возможности целенаправленно и последовательно обеспечить креативное образование. В связи с этим нарушается принцип партнерства обучающегося и преподавателя (обучающийся не всегда самостоятельно отбирает нужную ему информацию, исходя из замысла проекта). Креативное взаимодействие становится нерегулярным, что, во-первых, затрудняет эффективное «проникновение» в «Я» другого, ценностно-смысловое поле и коммуникативное ядро личности. Во-вторых, уменьшает личный интерес в продуктивном обучении, потребности в самовыражении. В-третьих, слабо актуализируется творческий потенциал субъектов взаимодействия, творческое самопроявление.

Теоретический анализ и анализ собственного опыта в качестве педагогических условий, обеспечивающих креативное взаимодействие, позволяют выделить:

1) активизацию интерактивной функции общения. При этом диалоговое общение содействует решению задач взаимопонимания, взаимодействия, проявлению личностных особенностей и определяет рефлексивно-деятельностный характер взаимодействия;

2) ориентацию обучающихся на реализацию потребности в самопроявлении и самопознании в ходе сюжетно-ролевых, спонтанно-имитационных игр, микропреподаваниях на занятиях;

3) организацию педагогического проектирования путем «движения» его субъектов в смысловых пространствах самоопределения, активизацию самостоятельной работы, сопоставление опыта решения проблемы.

Выявлены педагогические предпосылки креативного взаимодействия: профессиональная компетентность, эрудиция, интеллектность педагога, доверительное отношение обучающегося к педагогу, гуманные взаимоотношения обучающихся в группе [3, с.122].

Многолетние исследования творческой деятельности дают основания для проектирования креативного образования. В данном случае сделана попытка привлечь для анализа данные не только из педагогических исследований, но и данные из других областей научных теорий, в том числе философии, психологии, медицины, искусства (рис.1).

Однако проблема становления креативного образования все еще остается на уровне разрозненных теоретических положений. Эти разработки не выявляют реального механизма обеспечения креативного образования и путей формирования в нем креативной личности. Преодолеть это ограничение, на наш взгляд, позволит рефлексивно-креативный анализ его методологии.

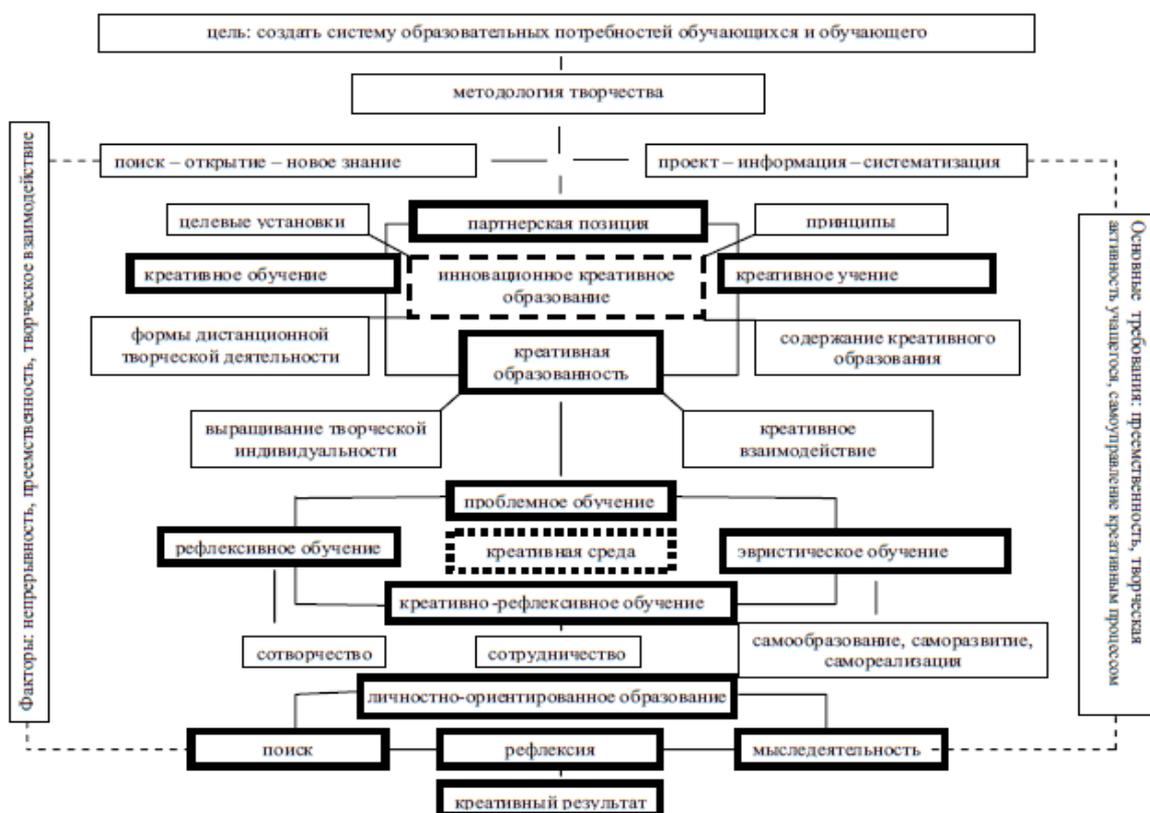


Рис.1. Модель креативного образования.

Креативность вне творчества невозможна. И все же в отличие от творческого процесса, который основывается на вдохновении, способностях личности обучающегося, в креативном образовании основанием выступает организация творческой деятельности, обеспечивающая создание креативного продукта, отличающегося субъективной или объективной новизной, характеризующейся оригинальностью, валидностью, уместностью. Но главной составляющей креативного образования является прагматический элемент [3, с.133].

Согласно «алгоритму креативности», механизм зарождения гениальной и самой банальной идеи один и тот же – это механизм проб и ошибок. Следовательно, мастерство креативного преподавателя должно включать в себя и способность к так называемому синектическому «отстранению», т.е. умению увидеть в привычном, обыденном нечто нестандартное, странное. Или, наоборот, умение превратить самую неожиданную фантазию (бредовую идею) в нечто очевидное, само собой разумеющееся, а в иных ситуациях и умение прикинуться невеждой перед другими и, что особенно интересно,

перед самим собой. При этом творческое озарение и кропотливый труд, во-первых, идут рядом, во-вторых, творческая работа сопровождается известным риском: придет вдохновение или нет? [3, с.17].

С 2000 г. в рамках научно-педагогического центра Оренбургского государственного педагогического университета преподаватели кафедры общей педагогики систематически изучают эффективность процесса формирования готовности будущего учителя к креативному образованию.

Цель исследования заключается в разработке современных подходов к устойчивому развитию творческой личности обучающихся в системе креативного образования, выявления оптимальных технологий саморазвития и самореализации, системы оценивания результатов педагогического образования будущего учителя.

Теоретический этап исследования осуществлялся посредством:

1. Участия преподавателей кафедры в методологическом и методическом семинарах, встреч с ведущими методологами и специалистами в области образования (академик Е.В. Бондаревской, В.И. Загвязинским, В.В. Краевским; член-корреспондентами РАО М.В. Богуславским, В.В. Сериковым, А.В. Хуторским; профессорами Н.М. Борытко, Е.С. Заирбек, И.А. Колесниковой, И. Осмоловской и др.);

2. Самостоятельного изучения специфики современного педагогического знания и определением методологии получения нового знания, выбор методов и форм его представления;

3. Формирования ценностно-смысловой позиции педагога высшей школы и будущего учителя.

На эмпирическом этапе преподаватели кафедры отработывали техники ведения занятий от работы в малых группах, направленной на решение общей задачи в ходе деятельности обучаемых в группе под руководством лидера; проектной технологии (индивидуальной или коллективной деятельности обучаемых по отбору, распределению и систематизации материала, согласно изучаемой теме); case-study, позволяющего в ходе анализа реальных проблемных ситуаций, имевших место в ходе педпрактики, обеспечить поиск и отбор оптимальных вариантов их решений.

На заседаниях кафедры и в ходе методического семинара преподаватели представляют свои презентации, опыт ведения обучаемых к самостоятельному поиску в ходе выполнения ими творческих заданий, участия в ролевых, деловых и образовательных играх. В результате преподаватель демонстрирует интеллектуально упорядоченный процесс активного и умелого анализа, систематизации и оценки информации, основанных на рефлексии. Но критическое мышление у будущих учителей проявилось только у 25% (I курс), у 35-40% (II курс) и 45-60% (III-V курсы). Это вызвано, прежде всего: недостаточным количеством часов на дисциплины по педагогике; отсутствием лабораторно-практических занятий.

Выявлено, что средства эмоционального воздействия (слово, игра, сознательная, рефлексивная регуляция эмоций, эмоциональные навыки лидерства, активность педагога) являются значимыми факторами в подготовке будущего учителя, воспитания его программы эмоционального мира, включающая согласно В.А. Сухомлинскому: любовь к труду, чувство собственного достоинства, любознательность, заботливость, радость, доброту, чувство красоты, патриотизма.

Что обеспечивает эффективность подготовки будущего учителя в условиях современного ВУЗа? Ответ на этот вопрос мы нашли в ходе анализа опыта деятельности преподавателей нашей кафедры. Творческие задания на занятиях по педагогическим дисциплинам часто используют все преподаватели; работу в малых группах используют часто – 77,7%, редко – 22,2% преподавателей; ролевые игры используют часто – 11,1%, редко – 66,6%, очень редко – 11,1%; деловые игры часто и редко по 44,4% преподавателей; игры проекты – часто 33,3%, редко и очень редко по

22,2% преподавателей. К эффективным внеаудиторским методам обучения преподаватели отнесли экскурсии, кейс-метод, КТД, портфолио, PR-технологии и др.

Анализируя свой опыт, преподаватели отметили, что: обучение на основе опыта часто используют 77,7% (часто) и 22,2% (редко); тематическое проектирование используют 55,5% (часто), 11,1% (редко) и 11,1% (очень редко); обучение в контексте с рефлексией 77,7% (часто) и 22,2% (редко); критическую рефлексию 44,4% (часто), 22,2% (редко) и 22,2% (очень редко). Это обеспечивает взаимодействие, диалог между преподавателем и студентом, студентами; возможность неформальной дискуссии, инициативу студентов; владение такими инструментами, как карта заинтересованных лиц, выдвижение идей, реестр рисков и проблем в образовании. Использование инструментов Thomas-Kilman помогает студентам узнать свой стиль разрешения конфликтов, что служит своего рода подсказкой как использовать этот стиль или что нужно в достижении личностной цели или цели проекта. Исходя из того, что проектов на курсе несколько, их темы разные, то презентация проектов обогащает, дополняет полученную информацию.

Что обеспечивает объективность оценивания результатов педагогического образования в нашем опыте? Во-первых, знание и понимание студентами критериев оценивания, их прозрачность. Во-вторых, наличие среды, поощряющей вопросы обучаемых и поддерживающей их уверенность в возможности улучшить личностные результаты. В-третьих, уровень развития критического и творческого мышления.

В ходе изложения учебного материала 88,8% преподавателей отдают предпочтение словесным методам оценивания (учитывают обратную связь) в ходе учебной деятельности студентов – наглядным методам оценивания (99,9%); в ходе самопроверки результативности овладения умениями, способностями, компетенциями – практическим (88,8%).

Использование современных цифровых технологий обеспечивает эффективность и оптимизацию преподавания и обучения, отвечая требованиям современного образовательного рынка. Электронные учебные пособия и видео и аудиоинформацию используют 99,9% преподавателей; дистанционное обучение – 55,5%; on-line-лекцию – 11,1% преподавателей.

Выделим критерии и уровни сформированности направленности будущего учителя на креативность.

Высокий уровень свидетельствует о стабильных знаниях, о механизмах творчества, методах творческого решения педагогических ситуаций и задач; достоверной оценке собственных актуальных и потенциальных творческих способностях; адекватной самооценке; об удовлетворении процессам организации творческой деятельности участия в нем ее результативности; об инициативности.

Средний уровень свидетельствует о ситуативных знаниях и социальной активности; о том, что имеет представление о механизмах творчества, владеет методами творческого решения педагогических ситуаций, задач. Творческие способности, активность, инициативность в отдельных видах деятельности; сомневается в целесообразности рассматривать личностную педагогическую деятельность как творческую.

Низкий уровень характеризуется фрагментарными знаниями о креативности, ее технологиях, механизмах творчества и методах творческого решения педагогических ситуаций и задач; низкой самооценкой творческих способностей, отсутствием интереса к творческой деятельности и удовлетворения ее; отсутствием инициативы, самостоятельности в решении педагогических ситуаций. Представления о профессии учителя как творческой хаотичны.

В требованиях к результатам освоения сущности устойчивого развития творческой личности обучающихся в условиях креативного образования в нашем опыте была решена следующая задача: «осознание значимости концепций устойчивого развития». При этом отметим, что идеи устойчивого развития реализовывались в контексте общих требований к результатам изучения предмета «Педагогика». И культура устойчивого развития

коррелировалась с нравственными императивами, которые вытекают из объективных законов взаимодействия субъектов креативного образования.

Одним из ведущих направлений креативного образования выступает формирование у будущих специалистов мышления, ценностей и мировоззрения для устойчивого развития. «Основа творческого мышления – принцип случайности. Мы все «великие комбинаторы». Мы впитываем чужие идеи и теории; прочитанные книги странно сплетаются в наших головах, образуя «информационные узоры» - комбинации, столь же уникальные, как отпечатки пальцев» [3, с.13].

Исходя из целостного подхода к человеку, обществу и природе правомерным является применение педагогических технологий, интегрирующих фундаментальность, всесторонность, междисциплинарность, гуманистичность креативного образования. А именно: проектирование программ элективных курсов с учетом адаптации содержания, методов, форм образования к особенностям обучаемого и максимальной ориентации на самостоятельную деятельность или работу в малой группе (Н.А. Артеменко). Создание программ элективных курсов, определяет свободу обучающихся в проявлении своей позиции как автора; тема элективного курса выбирается в соответствии с приоритетными интересами обучающихся, создаваемые программы классифицируются как творческая работа, и оценивается преподавателем.

В заключение отметим, что дальнейшее развитие креативного образования в интересах устойчивого творческой личности обучающегося требует качественного преобразования его личностных, метапредметных и предметных результатов освоения креативного образования на уровне бакалавриата, магистратуры и аспирантуры.

Литература

1. Горелов, Н.А., Человеческие ресурсы в креативной экономике/ Н.А. Горелов, О.Н. Литун, О.Н. Мельников// Креативная экономика.-2007.-№1 (1). С. 24-32.
2. Досумова, А.С. Креативность как элемент инновационного образования / А.С. Досумова // Вестник КазНУ.-2011.-№1(83). С. 110-115.
3. Рындак, В.Г. Педагогика креативности [Текст]: монография / В. Г. Рындак. – М.: Университетская книга, 2012. - 283 с.
4. Уркумбаев, М. Требуются креативные идеи. Казахстанское образование необходимо остановить, опираясь на кардинальную смену содержания обучения и образовательных технологий [Электронный ресурс], - academy.kz.

*Ж.А. Агабекова
филология ғылымдарының кандидаты,
Назарбаев Университетінің ассистент профессоры,
Астана қ. (Қазақстан)*

ТӘУЕЛСІЗДІК ЖӘНЕ ҚАЗІРГІ ОНОМАСТИКАЛЫҚ КЕҢІСТІК

*«... қиын кезеңдерде ұлтты соншалықты
біріктіре алған қазақ тілі, егемендік алған
бүгінгі заманда ұлттың бірігу
құралы бола алады».
Н.Назарбаев*

Тәуелсіздік қазақ халқының өткенін жаңғыртып, өшкенін жандандыруға үлкен жол ашты. Елдің, жердің тарихын, мәдениеті мен әдебиетін жаңа ұлттық көзқараста

пайымдауға, зерделеуге мүмкіндік берді. Егемендік ұлттық дүниетанымға қайта үніле отырып, халық тілінің тарихи бастауларын саралауға қажеттілік тудырды.

Ономастика – ел өмірінің айнасы. Ономастикалық атаулар халықтың өзімен бірге туындаған, өзі өмірге әкелген және қатар өмір сүріп, халықтың игілігіне үздіксіз қызмет етіп келе жатқан ерекше тілдік, мәдени, тарихи құбылыс. Әлемдегі лингвистикалық артефакторлардың және сөздердің лексикалық мағыналарын негізге алар болсақ, атаулар объектілердің ішкі мазмұнын ғана білдірмейді. Атаулардан адамзаттың сыртқы ортаны қабылдау психологиясы мен зерделеу, ұғыну танымдары анықталады. Адамдар танымдарына орай адам қоршаған ортаны жүйелейді және пайдаланады. Онимдік бірліктер халықтың әлеуметтік өмірінен түрлі суреттер көрсете отырып, мындаған ақпараттар жинауға мүмкіндік береді.

Кез келген халықтың тіліндегі ономастикалық қор Ұлттық корпустың құрамдас бөлігі болып табылады. Ол мемлекеттік саясат пен сол мемлекеттің жүргізіп отырған идеологиясына тәуелді болады. Сондықтан да, әр кезеңде тіршілік еткен мемлекеттік идеологиясы елдің ономастикалық жүйесінің қалыптасуына, оның мазмұнына тікелей ықпал ететіні анық. Әлемдік өркениет, діни ахуал және шекаралық көрші орналасу, бір елдің екінші бір елге, бір халықтың екінші бір халыққа үстемдігі т.б. қоғамдағы жағдайлар ономастикалық төңкеріске әкелуі мүмкін.

Ерте ғасырдағы тарих беттерінен анық көрінетін бұл құбылысты отаршылықтың зардабын тартып отырған елдердің ономастикалық қорынан кездестіреміз. ХІХ ғасырдың соңы мен ХХ ғасырда Ұлыбритания мен Францияның жүргізген отарлық саясаттарының әсерінен араб елдерінің ономастикалық қорында да өзгерістер пайда болды.

Ежелгі Византиядан бастау алған географиялық атауларға кісі атын беру дәстүрі әлемнің көптеген елдеріне мәдениеттің бір бөлшегі ретінде енгізілді. Ресейдегі жаңадан тұрғызылған қала атаулары мен маңызы бар географиялық объектілер кісі аттарымен аталды. Ономастиканың саясатпен тығыз қарым-қатынаста даму принципі жаһандануға негізделген ХХІ ғасырда да өз жалғасын табуда. 2003 жылы Иракқа кірген америкалық әскерлері екі аптадан кейін Халықаралық Саддам әуежайының атауын «Бағдад Халықаралық әуежайы» деп өзгертіп, өздері тұрақтаған әскери лагерьлерге «Camp Freedom» (Бостандық лагері), «Camp Liberty» («Еркіндік лагері»), «Camp Justice» (Әділдік лагері) деп атаулар бере бастады [1]. Кейіннен Ирак жерінде америкалық онимдік бірліктерден тұратын «Аркансас лагері», «Манхеттен жедел базасы» т.б. географиялық объектілері пайда болды [2].

Үш миллионнан астам топонимдер мен мыңға жуық антропонимдер жинақталған Қазақстанның ономастикалық кеңістігі бірнеше күрделі кезеңдерді басынан кешірді. Ономаст-ғалым Т.Жанұзақов Қазақстан аумағындағы атауларды үш қабатқа бөліп қарастырады:

1) әртүрлі құрылымдағы көне тілдер негізінде қалыптасқан, көбінесе түсіндірілуі қиын *өте ежелгі атаулар*;

2) моңғол, араб, иран, ішінара тибеттік *ежелгі атаулар*;

3) қазіргі заманғы ономастикалық жүйені құрайтын *жаңа атаулар* [3,15].

Ғалым Э.М. Мурзаевтың айтуынша, қазақ ономастикасындағы орыс тілді қабат – «ең үстінгі қабат» болып саналады [4,158]. Оның да заңды себебі бар. Үш ғасырдан аса уақыт тығыз қарым-қатынас жасап халықтарда ойлау қабілеті мен танымы (Mental Life) араласпай қалуы мүмкін емес. Қазіргі уақытта Қазақстанда кезінде орын алған кейбір саяси жағдайлардың немесе салғырттықтың салдарынан жер-судың табиғатын ашпайтын, мазмұнын білдірмейтін, беймәлім тұлғалар мен белгісіз тарихи оқиғалар атауына қатысты мағынасыз есімдер әлі де болса кездеседі. Статистикалық мәліметтер бойынша сондай атаулардың ең көбі Солтүстік Қазақстан (1616) мен Ақмола облыстарында (1496) орын алған [5]. Ақмола облысындағы *Красный яр ауылы, Қызыл жұлдыз ауылы, Авангардная, Веселая, Вишневая, Волжская, Воровской, Гвардейская, Крайняя, Красногвардейская, Красное село, Лесная, Лесопосадочная көшелері, Комсомольская*

(Атбасар қаласы), Ленина, Фурманова (Мариновка селосы), Солтүстік Қазақстан облысы бойынша: Афанасьев, Городецк, Кривошеков, Новопокровка, Семипол ауылдық округтері т.б., Павлодар облысындағы Ефремовка, Даниловка, Мичурино, Богдановка, Путь Ильича, Спутник атаулары берілген объектілердің мазмұнына ешқандай қатысы жоқ.

Ал, керісінше Маңғыстау облысында өзгертуді қажет етіп тұрған бірде-бір атау жоқ. Қазақстандағы жүргізілген ономастикалық сауалнаманың негізінде халықтың 70 пайызы жоғарыда көрсеткен атауларды ауыстыруға қарсы емес. Бірақ, олардың қиналатыны құжаттарын ауыстыруға келгенде қағазбастылыққа салынады ма деген қауіптері бар. Оның себебін нақтылайтын болсақ, елімізде ономастиканың нормативтік құқықтық базасы Қазақстан Республикасы Конституциясы, «Қазақстан Республикасындағы тіл туралы» Заңы, «Қазақстан Республикасының әкімшілік-аумақтық құрылысы туралы» Заңы бойынша реттеледі. Яғни, бір бағыт 3 құжатқа негізделген. Географиялық объектілердің география бағытында география институты айналысады. Ал лингвистикалық жағын Тіл білімі институтында ономастикалық бөлім айналысады.

Қазақстанның топонимдік жүйесін бірізділікке келтіру, картографиялық жүйені халықаралық стандарттарға сай жасау, атауларды тілдік қорға сауатты енгізу болашақ уақыттың еншісіне салынып отырған дүние.

Егемендік алғалы бері қазақ ономастикасында көп ілгерілеу болды. Ел аумағындағы макро, микротопонимдер анықталып, ресми тіркелді. Бес облыс пен 13 қаланың, 7 ауданның, 43 темір жол стансасы мен бекеттерінің тарихи атаулары қайтарылды. Алты облыс пен он екі қаланың, он төрт ауданның, сексенге жуық темір жол стансалары мен бекеттері атауларының транскрипциясы нақтыланып, дұрыс транслитерацияланды.

Әр аймақтың (Алматы, Ақтөбе, Оңтүстік Қазақстан, Батыс Қазақстан облыстары мен Ертіс өңірі) топонимдік бірліктері жинақталып, атаулардың тарихи мағыналарын көрсететін басылымдар шығарылу жалғасып отыр. Соның нәтижесінде қазақ ономастикалық бірліктердің фоно-морфологиялық қабаты анықталып, ғылыми тұжырымдар жасалды. Ғалымдарымыз жалқы есімдерді зерттеудің әлемдік заманауи әдістерін игерді. Ұлттық ономастик ғалымдар зерттеулердің теориялық бағытын негізге ала отырып, фактологиялық әдіспен жұмыстар жасап отыр.

Жаһандану заманы ғылыми зерттеулердің бағытын өзгертуде. Теориялық білімді функцияланды бағытта пайдалану қажеттілігі туып отыр. Тіл білімін антропоцентристік бағытта зерделеу негізге алынады. Адамның биологиялық түр ретінде антропологиялық, интеллектілік, таным, қоршаған ортаны түйсіну ерекшеліктерін, тыныс-тіршілігін жүйелі, жан-жақты зерттеуді қамтамасыз ететін когнитивті ғылым қазіргі кезде жетекші орынды иемденіп отыр. Қазіргі әлемдік ономастика да осы антропоцентристік бағытты басшылыққа алып отыр. Ұлттық жер-су аттарын когнитивтік, психолингвистикалық тұрғыда зерттеу маңыздылығы артуда. Атаулар мәдени кодтың репрезентанты ретінде қарастырылып, онимдік бірліктер соматикалық код, заттық-мәдени код, биоморфтық кодтар негізінде сипатталып зерттеуге бағыт алды [6, 82].

Ономастикалық бірліктер халық мәдениетінің негізгі үш аспектісін қамтиды: тіл, дүниетаным және қоршаған орта. Америка антропология ғылымының атасы саналатын Франц Боас мәдениет пен қоршаған ортаның арасындағы тығыз байланысты зерттей отырып, ономастикалық бірліктердің космографияның негізінде жасалатынын айтып өтеді [7, 243]. Космография–адамның әлемге деген көзқарасын, айналада болып жатқан үдерістерге әсері. Ономастиканың халықтың әлеуметтік, саяси, экономикалық өмірімен тығыз байланысты екенін ескерсек, космографияның онимдік бірліктерде көрініс табатыны сөзсіз.

Қазақстанда туылған сәбилердің арасында діни есімдердің көбеюі, түрлі сериалдардағы кейіпкерлердің есімдерін өз балаларына беру және түрлі саяси жағдайларды көрсететін лексикалық қорлардағы *Саммит*, *Конвенсия*, *Астана* деген сияқты есімдердің пайда болуы осы космографиялық зерттеулермен айналысуды қажет етеді.

Қазіргі уақыт Таяу Шығыс пен Оңтүстік Азия мемлекеттерінің сұрапыл ішкі қақтығыстырымен тоғыз ислам мемлекетіндегі болып жатқан азаматтық соғыстар босқындардың әлемдік қозғалысын тудырып отыр. 2014 жылғы статистикалық ақпарат бойынша Швецияда 30 600 адамға [8], Германияда 170 000 адамға [9] босқын мәртебесі берілген. Қазірдің өзінде босқындар өздерінің тұрақтаған аудандарын араб сөздерінен тұратын атаулармен атайды. Енді ширек ғасырдан кейін сол мемлекеттердің ономастикалық бірліктеріне араб және Орта Азия халықтарының лексикалық қорынан алынған сөздер көптеп енуі заңды нәрсе.

Бұл құбылыста ономастикалық зерттеулердің жаңа бағытын – миграциялық зерттеулермен байланысты тақырыптарды қажет етеді. Фауна мен флораның атауларын, космонимдерді зерттеуді де антропологиялық бағытта қарастыру негізге алынуда. Болашақта ұлттық ономастикалық құндылықтарды қазіргі қоғамда, әлемде қалыптасып отырған тарихи, саяси реалийлерге сай зерделеу, зерттеу бүгінгі күннің өзекті мәселесі болып отыр.

Әдебиеттер

1. Woznicki, K. 2003: Saddam International Airport/ Baghdad International Airport: the airport as a symbol and elementary unit of (neo)-imperial world land development.
2. USA Today 2003: U.S. captures, renames Baghdad airport. USA Today.com 3 April.
3. Жанұзақов. Т. Қазақ ономастикасы: Атаулар сыры.–Алматы: Дайк - Пресс, 2007.-524
4. Мурзаев Э.М. Очерки топонимики.-М. :Мысль, 1974.
5. Статистикалық мәліметтер ҚР Мәдениет және спорт министрлігі Тілдерді дамыту және қоғамдық-саяси жұмыс комитетінен алынды.
6. Рысберген Қ. Қазақ топонимиясының лингвокогнитивтік негіздері, докторлық дисс.–Алматы, 2010 ж.
7. Boas F. Study-of-Geography.<https://is.muni.cz/el/1423/jaro2007/SAN206/um/Boas-Study-of-Geography.pdf>
8. Fmreview.org, 2016
9. Group-global.org, 2016

М.Ы. Жүкібай

*кандидат экономических наук, профессор
кафедры экономических и математических дисциплин
Евразийского гуманитарного института
г. Астана (Казахстан)*

РАЗВИТИЕ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРИВАТИЗАЦИИ СОБСТВЕННОСТИ В РЕСПУБЛИКЕ КАЗАХСТАН

Под приватизацией в настоящем Законе [2] понимается приобретение у государства гражданами и юридическими лицами объектов государственной собственности или акций государственных акционерных обществ.

Чем отличается приватизация от разгосударствления? В ходе разгосударствления обеспечивается передача функции управления хозяйственным субъектам. При приватизации – передается собственность. Вместе с тем приватизация рассматривается не только как переход к частной собственности, хотя право частной собственности и признается твердо.

Приватизацию наиболее рационально начинать с малоразмерной собственности. В разных отраслях может быть приватизирована различная ее доля. По оценкам, она

колеблется от 80% в торговле, общественном питании, жилищном строительстве, коммунальном хозяйстве и бытовом обслуживании, до 55% в промышленности и 15% в транспорте и связи.

Приоритет при приватизации нужно отдать экономическим, а не финансовым целям. Основные усилия направить на создание новых экономических агентов на рынке.

Национализация – это переход частной собственности в собственность государства. Процессом, обратным национализации, является приватизация.

В отличие от национализации, приватизация является двусторонним процессом. Государство может хотеть продать, но также должен быть кто-то, желающий купить. Есть у нее и дополнительное преимущество: оно дает правительствам возможность более эффективно управлять оставшейся частью государственного сектора. Процесс приватизации поощряет рядовых вкладчиков изучать то, как функционируют предприятия, ориентироваться на эффективное управление.

Есть и у приватизации подводные камни. В частности, замечено, что в ее процессе превалируют экономические групповые интересы над интересами создания эффективного рыночного хозяйства с современной структурой производства. Непродуманная приватизация отдельных субъектов может резко нарушить технологические связи, а иногда в буквальном смысле остановить производство.

Цель приватизации – ликвидировать обезличку в использовании по существу ничейной государственной собственности и обеспечить хозяйское отношение к применяемым средствам производства путем передачи права собственности на государственное имущество гражданам.

Процессы разгосударствления и приватизации собственности непосредственно затрагивают жизненные интересы абсолютного большинства населения. Человек, владеющий собственным домом, средствами производства, паем или акциями предприятия объективно заинтересован в общественно-политической стабильности, в социальном и национальном согласии, результатах своего труда, экономическом процветании Республики Казахстан.

Осуществление приватизации само по себе не может принести быстрого эффекта. Более того, на начальном этапе ее проведения возможно ухудшение социальной обстановки. Ощутимые и существенные результаты приватизации скажутся в перспективе.

Однако, несмотря на это, следует идти на радикальные экономические реформы и тем самым предупреждать причины, порождающие кризисную ситуацию, а не исправлять их последствия.

В этих условиях первоочередной задачей является реализация Программы разгосударствления и приватизации собственности в Республике Казахстан на 1991-1992г.г., ключевым элементом которого является последовательное развитие разнообразных форм собственности.

Программа исходит из того, что процесс разгосударствления и приватизации займет длительный период времени. Поэтому необходимо разбить этот процесс на этапы как по времени, так и по конкретным объектам приватизации с учетом их стоимости, уровня технологии, места и роли объекта в производстве, распределении, обмене и потреблении.

Каждый последующий этап должен иметь соответствующее научное, методическое и организационное обеспечение и направлен на достижение конкретных целей, а именно создать необходимые условия для перехода от плановой экономики к рыночной.

Первый этап программы охватывает разгосударствление и приватизацию в форме выкупа, продажи жилищного фонда, предприятий и организаций торговли, общественного питания, бытового обслуживания, частного автотранспорта, мелких предприятий промышленности, строительства и других отраслей народного хозяйства.

Одновременно Программа предусматривает начать разгосударствление средних и крупных предприятий различных отраслей экономики путем создания акционерных

обществ, включая общества с ограниченной ответственностью, товарищества, коллективные (народные) предприятия. Она определяет принципиальные основы проведения разгосударствления и приватизации, включает общие подходы к выбору объектов и форм приватизации, методов оценки стоимости приватизируемого имущества, порядка его продажи, и также, территориальных и других приоритетов, различных льгот и ограничений.

Программа направлена на решение следующих основных задач:

- усиление инициативы и заинтересованности людей в труде, развитие предпринимательской деятельности;
- формирование новых производственных отношений, построенных на многообразии форм собственности, экономической самостоятельности и ответственности товаропроизводителей;
- преодоление монополизма государства на основе развития конкуренции;
- освобождение органов государственной власти и управления от выполнения несвойственных им функций;
- повышение качества продукции и услуг и улучшения состояния потребительского рынка.

Началом массовой приватизации собственности в экономике страны можно считать 5 марта 1993 года, т.е. дату издания Указа Президента Республики Казахстан об утверждении Национальной программы разгосударствления и приватизации в республике на 1993-1995 г.г. (II-ой этап). Данный Указ отменял предыдущий порядок первичного размещения акций и устанавливал новый, в соответствии которым акции должны были размещаться следующим образом:

- работники трудового коллектива получают право на безвозмездное владение до 10% акций;
- не менее 51% акций по объектам массовой приватизации должно быть продано на купонных аукционах инвестиционно-приватизационным фондам (ИПФ) за приватизационно-инвестиционные купоны (ПИК) населения;
- оставшиеся 39% акций реализуются за денежные средства через фонды биржи, аукционы или конкурсы.

Согласно Национальной программе разгосударствления и приватизации собственности в Республике Казахстан на II-ом этапе, массовая приватизация имела целью предоставление права на долю в общественной собственности всему населению республики, посредством обмена приватизационно-инвестиционных купонов (ПИК) на акции инвестиционно-приватизационных фондов (ИПФ), приобретавших акции предприятий. В ходе купонной приватизации гражданам были выданы ПИКи, которые в отличие от российских ваучеров, не имели номинала и предназначались только для вложения в инвестиционные фонды. Разрабатывая политику инвестирования, инвестиционные фонды должны были обеспечить доходность вложения ПИКов.

В ходе массовой приватизации за ПИКи были проданы акции более 1700 предприятий. На этапе купонной приватизации состоялось 22 аукциона, в которых приняли участие 170 фондов, в результате ставшие обладателями 10% государственной собственности. В целом же в ходе массовой приватизации в частную собственность перешли 60% уставных фондов приватизированных предприятий, при этом третья часть приватизированного капитала была продана за ПИКи. Купонный этап приватизации был завершен в Республике в 1996 году.

Реформы отношений собственности являются важнейшим элементом рыночной экономики. Экономическая политика государства периодически акцентируется на национализации производственных активов или, наоборот, их приватизации. В условиях кризиса и дефицита государственного бюджета приватизация используется как инструмент привлечения финансовых ресурсов для восполнения доходов от

экономической деятельности. И, наоборот, когда экономика находится на подъеме, государство стремится национализировать стратегически значимые активы.

Процедура приватизации части производственных активов является самым безболезненным способом привлечения финансовых ресурсов для восполнения доходов от экономической деятельности. К тому же приватизация предприятий избавляет государство от содержания за счет госбюджета финансово истощенных в результате интенсивного государственного администрирования активов.

Как известно, приватизация государственной собственности в Республике Казахстан началась в 90-х годах прошлого века. В рамках первой волны приватизации в Казахстане была осуществлена приватизация государственных предприятий и организаций с преобразованием их в частные или смешанные государственно-частные акционерные компании и товарищества. Основной задачей первой волны приватизации было создание частного сектора. Теперь цель второй волны – поддержка частного сектора.

В условиях кризисных явлений процесс приватизации может выступить одним из элементов стабилизации экономики республики путем увеличения выпуска продукции и роста рентабельности, модернизации производства и внедрения передовой техники и технологии, улучшения условий труда на рабочих местах и повышения у работающих ответственности и мотивации.

В целях развития отечественного предпринимательства Президент Республики Казахстан Н.А. Назарбаев дал поручение Правительству Республики – провести вторую волну приватизации нестратегических объектов государственной собственности.

В этих целях постановлением Правительства Республики Казахстан от 31 марта 2014 года за №280 был утвержден Комплексный план приватизации собственности на 2014-2016г.г., предусматривающий мероприятия по передаче субъектов квазигосударственного сектора в конкретную среду.

Правительство Казахстана предпринимает беспрецедентные шаги для реализации объявленной Президентом второй волны приватизации. Ряд принятых в последние дни новаций касается как списка выставляемых на продажу компаний, так и принципов, условий, а также технических средств, которые будут использоваться в приватизационной кампании.

Величина участия государства в экономике – категория более сложная, чем простое соотношение числа госпредприятий с общей предпринимательской средой. На сегодняшний день число всех действующих активных юридических лиц в стране составляет 226 с небольшим тысяч единиц. При этом число юридических лиц с прямым участием государства достигает 6 тысяч (далее – Организации), а с учетом косвенного участия, через квазигосударственные компании количество подконтрольных предприятий достигает 8 тысяч. Много это или мало?

Для оценки важно учитывать отраслевую специфику или даже спуститься на микроуровень. Квазигосударственные организации работают в основном на тех же рынках, что и частные предприятия. При этом они получают госзаказы и госзадания, перекрывая доступ частному бизнесу к бюджетным средствам.

Например, предприятия с государственным участием, выставляемые на продажу в рамках второй волны приватизации, получили напрямую из бюджета в виде государственного заказа и государственного задания 25,8 млрд. тенге. В этом случае бизнес даже лишен возможности посоревноваться за доступ к госсредствам по госзаданию – они достаются госпредприятиям без конкурса.

Вместе с тем, обязанность государства – создавать условия для развития бизнеса, а не конкурировать с ним.

Концепцией вхождения Казахстана в число 30 самых развитых стран мира определены долгосрочные приоритеты развития экономики, одной из которых является развитие малого и среднего бизнеса (МСБ) как основного инструмента индустриальной и социальной модернизации Казахстана в XXI веке.

В этих целях Казахстан будет внедрять принципы Yellow Pages Rule, предусматривающие четкие условия и процедуры возможного участия государства в капитале частных компаний.

По непосредственным контролем государства останутся субъекты квазигосударственного сектора в лице национальных холдингов, которые осуществляют деятельность в стратегически важных отраслях экономики, обеспечивающих национальную безопасность и участвующие в реализации государственных и отраслевых программ. Все остальные объекты государственной собственности будут переданы в конкурентную среду, используя различные механизмы государственно-частного партнерства.

В стране в настоящее время данная работа идет полным ходом и реализуется Комплексный план приватизации, рассчитанный на три года.

Основным лейтмотивом проводимой приватизации является сокращение государственного участия в предпринимательской деятельности, что должно дать толчок в развитии МСБ. "Источниками" для приватизации явились объекты нестратегического характера с государственным участием, действующие в конкурентной среде.

На трехлетний период Комплексным планом определена передача частному бизнесу более 850 предприятий, кроме того, более 300 объектов подлежат ликвидации.

Кроме того, можно отметить, что для успешной реализации второй волны приватизации разработаны данные Правила продажи.

Для информационного сопровождения размещаются пресс-релизы, регулярно проводятся брифинги в Службе центральных коммуникаций при Президенте РК, круглые столы с участием Национальной Палаты предпринимателей (НПП) Казахстана и селекторные совещания.

Наличие единой электронной торговой площадки на веб-портале реестра позволяет аккумулировать в одном месте информацию обо всех продаваемых объектах, что в свою очередь приведет к увеличению количества и видов продаваемых объектов (на данной площадке), к увеличению количества участников торгов.

За два года реализации комплексного плана приватизации на 2014-2016г.г. было реализовано 38 активов на сумму 63,1 млрд. тенге. За данный период продаж установлен рост стоимости активов: за 2014 год цена продажи в среднем превысила стартовую на 6,9%, а в 2015 году – 4%.

Вместе с тем наблюдается низкая продаваемость объектов, которая обусловлена как объективными, так субъективными причинами.

К объективным причинам можно отнести ограничения, закрепленные действовавшим законодательством – Законом «О государственном имуществе» и Правилами продажи объектов приватизации.

К субъективным – условия продажи объектов, которые формируются продавцами. Анализ продаж показывает, что 118 объектов выставлялись от 3-х до 9-ти раз.

В целом, затруднительным является определение всех возможных социально-экономических последствий приватизации и полная оценка ее влияния на экономику страны. Тем не менее, изучение мирового опыта в области проведения приватизаций, а также уроки, полученные в результате проведения первой волны приватизации в Казахстане, показывают наличие как позитивных, так и негативных результатах данного процесса и возможных последствиях в будущем. Полная и достоверная оценка социально-экономических последствий процесса приватизации требует разносторонней комплексной оценки.

Учитывая то, что в среднесрочной перспективе Республика Казахстан будет испытывать ухудшение поступления доходов в связи с падением мировых цен на нефть и другие энергоносители, приватизация может выступить одним из рычагов возмещения финансовых потерь от производственной деятельности.

Литература

1. Маркс К. Капитал. Так называемое первоначальное накопление. Т. I., глава 24, 770-773с.
2. Закон Республики Казахстан «О разгосударствлении и приватизации». От 22 июня 1991г.
3. Назарбаев Н.А. «Времени для экспериментов у нас уже нет». Газета «Экономика и жизнь», 1990г., №28.
4. Жүкібай М.Ы. Мемлекет иелігінен алу және жекешелендіру – инвестициялық экономиканы қалыптастырудың және дамытудың тиімді көздері. «Республикалық ғылыми-практикалық конференция». Астана, ЕАГИ, 2007ж.
5. Кошанов А.К. Трудное восхождение. На путях к рынку. Дайк Пресс. Алматы, 2010 г.
6. Комплексный план приватизации на 2014-2016 годы. Утвержден постановлением Правительства Республики Казахстан от 31 марта 2014 года №280, Астана.

В.В. Козлов

*Президент Международной Академии психологических наук, академик МАПН,
заведующий кафедрой социальной и политической психологии ЯрГУ им. П.Г.Демидова,
доктор психологических наук, профессор,
г. Ярославль (Россия)*

МОЗАИЧНОСТЬ СОВРЕМЕННОЙ ПАРАДИГМЫ ПСИХОЛОГИИ

Духовно-нравственное воспитание студентов и их профессиональное становление в современном в поликультурном образовательном пространстве России зависит от парадигмальной соотнесенности самой образовательной, ее концептуальной и методологической идентичности.

Базовое понятие парадигма (греч. *«paradeigma»* – пример, образец) в самом общем смысле означает совокупность явных и неявных (и часто неосознаваемых) предпосылок, определяющих научные исследования и признанных на данном этапе развития науки. Понятие восходит к античной и средневековой философии, в которых оно понималось как сфера вечных идей как первообраз, образец, в соответствии с которым Бог-демиург создает мир сущего. Оно в методологию науки впервые введено позитивистом Г.Бергманом.

В методологии науки парадигма определяется как совокупность ценностей, методов, подходов, технических навыков и средств, принятых в научном сообществе в рамках устоявшейся научной традиции в определенный период времени.

Это понятие, в современном смысле слова, введено американским физиком и историком науки Томасом Куном [1922–1996] в книге «Структура научных революций». (англ. *The Structure of Scientific Revolutions*) (1962). В ней Кун показывает, что научное сообщество формируется путем принятия определенных парадигм. «Этим термином я обозначаю, - писал он, - научные завоевания, повсеместно принятые, из которых складывается, пусть на какое-то время, модель проблем и решений, устраивающая тех, кто занимается исследованиями в данной области».

Согласно Т.Куну парадигма – это то, что объединяет членов научного сообщества и, наоборот, научное сообщество состоит из людей, признающих определенную парадигму. Как правило, парадигма фиксируется в учебниках, трудах ученых и на многие годы определяет круг проблем и методов их решения в той или иной области науки, научной школе[1].

Многие методологи российской психологической науки считают, что современная российская психология переживает глубокий кризис

На наш взгляд, любому более или менее свежему взгляду на психическую Реальность всегда предшествует определенный кризис понимания или парадигмальный кризис.

В истории российской психологии мы можем обнаружить несколько крупных кризисов, которые не позволили реализоваться идеям интегративной методологии. Первый, когда в июле 1936 года был наложен партийный и правительственный запрет на развитие педологии как комплексной науки о детях. Тем самым оказались подорваны биологические основы возрастной психологии. Второй, когда 1951 году в ходе известной научно-академической сессии, связанной с изучением творческого наследия И.П. Павлова, предпринималась попытка низвести психологию к изучению физиологии высшей нервной деятельности [4].

Третий методологический кризис психология переживала в конце 20-го столетия, когда, лишаясь привычной материалистической методологии и испытывая воздействие ряда направлений зарубежной науки, она рискует при не критическом восприятии всего иноземного утратить определенность цели и четкость ориентиров. Хотя, следует признать, что если кризис парадигмы реален, то он всегда вызывает к жизни неординарную науку, связанную закономерно с размыванием догм и ослаблением правил научного психологического исследования.

Что касается социального аспекта парадигмы, то в условиях третьего методологического кризиса целые группы ученых потеряли веру в материалистическую психологию.

В известном смысле можно утверждать, что психология переживает своеобразный «кризис роста», подобный кризису физики в начале XX века. На наш взгляд разрешение этого кризиса связано не столько с поиском новых фактов или закономерностей, сколько с новыми методологическими подходами и новым уровнем осмысления сознания человека как целостной системы.

Что касается научной революции, когда новая парадигма вытесняет старую, то Кун, наверно, выдавал желаемое за действительное. Парадигмы не умирают. Даже принцип Паули: «Смена научных парадигм происходит со сменой поколения их носителей» для России, да и зарубежной психологии, выглядит абсурдной.

Выражение Макса Планка «Новая научная истина, как правило, торжествует не потому, что убеждает противников, открывая им новый свет, скорее она побеждает потому, что оппоненты, умирая, дают дорогу новому поколению, привыкшему к ней», не имеет оснований, т.к. каждая парадигма психологии уже имеет проверенные и надежные способы своего социального и научного воспроизводства.

На самом деле все выглядит по-другому. Все 5 направлений, парадигм психологии (физиологическая, психоаналитическая, бихевиористическая, экзистенциально-гуманистическая, трансперсональная), о которых мы многократно писали в предыдущих статьях и монографиях, существуют и сосуществуют прямо сейчас одновременно. И я бы не сказал, что это сосуществование мирное и эмпатичное. Психология, как и любая наука, живущая за счет социальных ресурсов, похожа на поле битвы исследовательских программ, чем на систему изолированных островков.

В общем случае можно обнаружить, что любая более ранняя, более исторически старая парадигма психологии, не признает более поздние парадигмы. В этом смысле парадигма физиологическая отрицает потенциальную возможность существования всех тех уровней, которые анализируются в психоанализе, тем более в трансперсональной психологии, отрицая их существование и провозглашая их патологическими, иллюзорными или же вообще несуществующими.

Третий методологический кризис вроде бы должен был произвести как кризис нормальной стадии материалистической и по существу физиологической парадигмы советской психологической науки к научной революции. И вроде мы должны были ждать

в этом котле кризиса смены парадигмы, переходе к интегративной (гуманистической, трансперсональной) или к какой-то другой парадигме, но этого не случилось.

Потеря ясности и методологической однозначности психологии в 90-ые годы родило достаточно выраженные эмоциональные и интеллектуальные всплески в российской психологии 90-ых годов по поводу философских, онтологических, феноменологических оснований и проблем методов и исследовательских стратегий. Но эти всплески, по сути, оказались бурей в стакане воды и через горнило трансперсональных, экзистенциально-гуманистических, герменевтических новаций не прошлановая парадигма.

Призрак новой парадигмы в методологических сумерках психологии постмодернизма так и не обрела плоть.

Высшим достижением последнего кризиса является парадигмальный плюрализм, который больше напоминает методологическую неопределенность.

В силу существования множественности предметов и множественности понимания психологии и конфликтном напряжении внутри этого множества, мы можем говорить о кризисе психологии.

Именно эта множественность, конкуренция, борьба, конфликты, даже спесь и презрение ученых к другим кланам, парадигмам и школам, создают то напряжение, которое вызовет взрыв научной революции.

Но следует признать, что двадцатилетний опыт кризиса российской психологии не привел к новой парадигме, к гештальт-переориентации самой психологии, к научной революции.

Психология в настоящий момент переживает проявление общего кризиса методологических стандартов классической науки. В первой половине XX века этот кризис был отреагирован физикой и математикой, по логике наступила пора и психологии осознать этот кризис.

Для того чтобы новая парадигма была услышана, недостаточно надежных научных аргументов и даже решительные доводы не способны убедить многих и уж точно нет такого аргумента, чтобы убедить всех.

Ни жизнеспособность, ни прагматичность, ни правдоподобность, ни даже красота теории не способны убедить ученого, склонного бродить по кладбищу драгоценных, но ошибочных теорий.

В своих предыдущих работах мы уже неоднократно анализировали понятие парадигмы и выделяли 5 базовых парадигм психологии в соответствии со спецификой предмета, категориального аппарата, методов, а также социальных характеристик.

Интегративный подход является принципиально новым смысловым пространством как для профессионалов (психологов, социальных работников, психотерапевтов), так и для их клиентов.

Любая современная психологическая парадигма при кажущейся зачастую их полноте и универсальности является справедливым лишь при определенных обстоятельствах и с известной долей вероятности в определенной предметной области. Ценность любой парадигмы относительна и говорить об абсолютных мерках применительно к эмпирическим и концептуальным верованиям ученых-психологов не имеет никакого смысла.

Предельное осознание относительности и в то же время истинности любого понимания психического освобождает специалиста от догм и приближает его к точке интеграции, а рефлексивное понимание и принятие – к интегративной психологии. В этом смысле интегративная психология является направлением профессионального мышления, философской и психологической тенденцией, имеющей практическое применение.

Для формирования интегративной психологии необходима универсальная языковая среда, наподобие языка математики или физики, в которых любая символика истолковывается однозначно независимо от парадигмы, а также кооперативное взаимодействие всех парадигм и школ психологии. Конкретная задача, которую предстоит

решить в первую очередь, состоит в разработке интегративной парадигмы психологической науки, ориентированной на коммуникацию (как неоднократно указывал В.А. Мазиллов), т.е. предполагающей улучшение реального взаимопонимания:

- между различными направлениями в рамках научной психологии;
- между академической, научной психологией и практико-ориентированными концепциями;
- между научной психологией теми ветвями, которые не относятся к традиционной академической науке (трансперсональная, религиозная, мистическая, эзотерическая и т.п.);
- между научной психотерапией и искусством, философией, религией;
- между парадигмами психологии, которые опредмечивают различные уровни психической организации (тело, персона, поведение, нравственность, смыслы бытия в мире, интерперсональное и трансперсональное[4, 5].

Интегративная психология предполагает консолидацию множества областей, школ, направлений, уровней знаний о человеке в смысловом поле психологии. Одновременно мы убеждены, что понимание, оценку, использование частной научной парадигмы может дать только более общая теория, к которой мы и относим интегративную психологию.

Можно сказать, что существуют пять базовых моделей психологии со своими принципами, методологией, предметом и пятью магическими кристаллами, пятью линзами, через которые воспринимают психологи каждого клана психическую реальность совершенно своеобразно.

Усилия интегративной психологии направлены на то, чтобы наладить взаимодействие этих «линз», магических кристаллов с целью сформировать, сконструировать совершенный объектив, адекватно отражающий психическую реальность.

Интегративная психология предполагает максимальное использование возможностей диалога с представителями всех пяти направлений психологии, позволяющего расширить представления о подходах и исследовательских методологиях, применяемых к изучению психической реальности.

Этот диалог предполагает включение механизмов идентификации, эмпатии и рефлексии как условий понимания представителей всех пяти волн психологии и налаживания продуктивного взаимодействия между ними, подчиненное общей цели, – углублению представлений о сути психического, нахождения путей и способов сотрудничества.

Вместо того чтобы рассматривать физиологическую психологию, психоанализ, бихевиоризм, экзистенциально-гуманистическую и трансперсональную психологии как подходы конкурирующие, мы можем рассматривать их как взаимодополняющие пути получения новых открытий о человеке, каждый из которых потенциально информативен для другого.

Следует признать, что все пять парадигм психологии прогрессивны и необходимы, и каждая из них во временной перспективе содержит некий избыток относительно предыдущих теорий, объясняет новый, доселе неожиданный факт, опредмечивая новые пространства феноменов психического. И не нужно думать, что парадигмы в психологии рождаются и умирают, уступая место новым представлениям и научным ценностям. Парадигмы эволюционируют, адаптируются к новым социальным и интеллектуальным веяниям, развиваются вместе с духом времени.

Все пять парадигм психологии в их непрерывности современного развития формируют тот многомерный теоретический, методологический и исследовательский и психотехнический проект, который мы обозначили как интегративную психологию.

Что касается интегративной психологии – она на стадии формирования.

Стратегия интегративной психологии - постижение природы человека через сопровождаемое критической рефлексией интегрирование, синтез различных традиций, подходов, логик, диагностического и психотехнического инструментария, при сохранении

их автономии в последующем развитии. Суть ее заключается в многоплоскостном, многомерном, многоуровневом, разновекторном анализе, создающем возможность качественно иного исследования, предполагающего включение в плоскость анализа аспектов множественности, диалогичности, многомерности психического феномена.

Становление в интегративную позицию, которая по сущности является метасистемной по отношению ко всем пяти парадигмам психологии, предоставляет возможность отстраненного анализа и обеспечивает возможность нового качественного скачка в развитии психологического знания.

Интегративная психология не претендует на монополию истины со всеми вытекающими последствиями, а предлагает свободное оперирование многомерным знанием, связанным с наиболее продуктивно работающими в проблемной области традициями, психологическими парадигмами и их диагностическим, психотехническим инструментарием.

Мы не отрицаем достижений ни одной парадигмы психологии и наше отношение к ним прагматично: возможен и рационален выбор любой парадигмы, которая в данный момент и в данной ситуации решает *большее число проблем*, заданных контекстом жизни.

Автор статьи совершенно уверен, что существует одна психология, по-разному выполненная в текстах разных парадигм, школ и личностей. Она объединена великой и ненасытной интенцией понимания психического.

Методологический фундамент интегративного подхода состоит из методологических принципов целостности, развития, нелинейного детерминизма, многомерности истины, позитивности, соотнесенности, онтологического плюрализма. Это методологические правила, которые указывают, каких путей и средств «научного» постижения следует избегать (негативная эвристика) и которыми следует двигаться (позитивная эвристика).

Интегративная психология не отказывается от прошлого опыта исследования человека, который в течение последних 40 тысяч лет проводился в духовных традициях искусства, теологического, философского, эмпирического склада, но использует его различные элементы в новых комбинациях.

Интегративная методология предполагает привлечение к анализу находок и достижений тех психологических, философских, психодуховных традиций и подходов, которые эффективно работают в конкретной феноменальной области психологии.

Интегративная психология предлагает механизмы развития психологического знания, в качестве которых выдвигаются: взаимодействие между всеми волнами психологии, интегративный диалог альтернативных подходов, традиций, школ и критическое рефлексивное позиционирование.

Интегративный подход – это творческий и многомерный синтез концепций, которые опредмечивают различные аспекты человеческой активности как в теоретико-методологическом, так и в исследовательском и психотехническом отношениях.

Главной целью психологии мы видим в том, чтобы воссоединить целостную ткань психической реальности и выстроить многомерную интегративную парадигму современной психологии.

Все пять парадигм психологии: физиологическая, психоаналитическая, бихевиористическая, экзистенциально-гуманистическая, трансперсональная представляют собой:

- теорию, методологию как систему принципов, методов исследования предметов науки и культуры исследования,
- психотехнического воздействия на этот предмет,
- представителей парадигмы, которые являются носителями системы теоретических, методологических и аксиологических установок, принятых в качестве образца решения научных задач и прикладных целей [2, 5].

В интегративной модели мы понимаем личность и группы как целостные, сложные, открытые, многокомпонентные системы, способные поддерживать гомеостазис,

целесообразное взаимодействие со средой, способных к адаптации, саморазвитию и генерированию новых структур и подсистем в соответствии со сложившейся жизненной ситуацией и новыми условиями для существования.

Интегративная психология обращается к основам существования человека, а именно к созидающему качеству сознания, конституирующему личностное бытие и всегда предшествующему научному объяснению.

Это созидающее качество сознания кто-то обозначает рефлексией, кто-то пониманием, кто-то осознанием, кто-то отражением...

Но это демиургово качество сознания является основой бытия человека и неконцептуально изначально, и не является ни тем, ни другим, ни третьим (ни тем более личностным, системным, деятельностным, бессознательным, метасистемным, психосемантическим, когнитивным и др.), одновременно если обратиться не к сущности, но к психологическому осмыслению этого качества, является всем сразу и по отдельности.

Но само это ухватывание мыслью, научным пониманием, рефлексией, концептуализацией созидающего качества сознания никоим образом не касается самого процесса и основы бытия, присутствия в жизни, со-бытия с другими.

Цель интегративной психологии, кроме объяснительной и концептуальной, достаточно прагматична – изменить структуры и формы сознания человека, обретающего в результате способность мыслить, рефлексировать и действовать адекватно в соответствующей социокультурной среде. В связи с этим на сущностном уровне для нас важна трансформация *homo sapiens* и *homo habilis* (человека разумного и умелого) в *homo ludens* и *homo geosoficus* (человека играющего и творящего мудрость), открытого и присутствующего в своей судьбе, принимающего свое бытие в мире и событие с другими как смысл и сок жизни. Особенно нам бы хотелось, чтобы данная трансформация произошла с носителями знания о человеке – студентами вузов, психологами и психотерапевтами, философами и психиатрами, педагогами и социальными работниками.

Вне сомнения, мир и событие с другими не всегда дает повод и надежду так мыслить, но воля и желание видеть в других это важнее.

В 90-ые годы советская психологическая наука потеряла свой статус носителя истины и соответственно единство в постсоветском пространстве. От Российской психологической науки откололись все малые и большие бывшие братья по содружеству.

В самой России альтернативные направления в психологии перестали обращать внимание друг на друга, и каждая пошла своим путем. И у всех свои Ассоциации и Академии и образовательные системы.

Мне кажется, что психологи забыли, зачем они пришли в эту науку.

Психология – наука интегративная.

На наш взгляд, в условиях постмодерна именно интегративная тенденция может привести к преобразованию интеллектуальной культуры самой психологии.

Российская идеологически ангажированная психологическая парадигма модернизма, направленная на изменение самой природы человека (личности коммунистического общества), на отрицание старого и его демонтаж, построение идеальных сообществ (коллективов высокого уровня развития) с «всесторонне развитыми» строителями с основным принципом «цель оправдывает средства» уже ушла в прошлое.

Мы уже неоднократно писали, что интегративная психология как способ и культура постмодернистского мышления осуществляет совокупность определённых принципов научного существования:

- использование и интроекция в поле психологического мышления культурного и познавательного потенциала предшествующих исторических периодов;
- радикальный плюрализм и толерантность;
- стирание границ между массовой и элитарной психологическими культурами, субкультурами Востока и Запада, через разнообразие психологического языка;

- равноправие стилей мышления и познавательных парадигм психологии, признание их самооценности;

- конвенциональность психологического знания, то есть психология как наука уже имеет в социальной культуре определенный набор устойчивых характеристик, выделенных в качестве значимых.

Язык, ценности, исследовательские стратегии интегративной психологии обращены ко всему социуму вне всякой дифференциации, учитывая весь спектр интересов и настроений различных социальных групп, применяя универсальные, основанные на общих антропоцентрированных ценностях и убеждениях смыслы и методы.

На наш взгляд, это наиболее перспективные стратегии и принципы новой традиции науки, выстраивания образовательных систем в вузах, формирования личности студента и профессионала в поликультурной социальной среде, каковой и является современная Россия.

Литература

1. Кун Т. Структура научных революций. С вводной статьей и дополнениями 1969 г. - М.: Прогресс, 1977.
2. Козлов В.В. Психотехнологии измененных состояний сознания. Личностный рост. Методы и техники. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2001.
3. Бряник Н.В. Введение в современную теорию познания. – М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003.
4. Мазилев В.А. Методология психологической науки. – Ярославль: МАПН, 2003.
5. Козлов В.В. Трансперсональный проект в культуре: интегративная психология/ Революция сознания: трансперсональные открытия, которые меняют мир. Материалы 17 Всемирный Трансперсональный Конгресс, 23 – 27 июня, 2010 г.// Сост. и ред. В.В.Козлов, В.В.Майков, В.Ф.Петренко – М.: МТА, МАПН, 2010 С. 365-392

Б.С. Сарсекеев

*доктор педагогических наук, профессор,
заведующий кафедрой педагогики Евразийского гуманитарного института,
г. Астана (Казахстан)*

УЧЕБНИК ИСТОРИИ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

В статье на основе анализа содержания учебников рассматриваются проблемы школьного исторического образования. Данный материал преследует цель осмыслить содержание учебника с позиции нового понимания целей обучения и нового состояния казахстанского общества.

Аналізу были подвергнуты отечественные учебники истории, изданные с 2004 по 2015 годы. Некоторому анализу подверглись отдельные учебники истории Украины, Узбекистана, Кыргызстана и России, изданные с 1999 года.

Новые учебники имеют несомненные достоинства – обновление содержания исторического образования, введение новых, ранее неизвестных фактов, понятий, источников, разработка учебников в составе книжного учебно-методического комплекса.

Вместе с тем, учебники не удовлетворяют новые потребности школы. Это связано с устоявшимся положением о том, что главное для учебника содержание. Характерной чертой рассматриваемых учебников является преобладание *репродуктивно-объяснительного типа изложения*, ориентирующие на воспроизведение информации

учебника. Слабый учет педагогической, психологической и методической составляющих являются причинами критики отечественных школьных учебников.

Структура казахстанского школьного исторического образования основана на *концентрической* системе: 5 класс – курс пропедевтики; 6-9 классы - изучение истории с древнейших времен до наших дней; 10-11 классы - повторное изучение истории. В отличие от *линейной* системы, где учебный материал изучался 7 лет, при концентрической системе основная нагрузка приходится на 6-9 классы, 4 года, что обуславливает *сокращение времени* так, как один и тот же материал изучается на средней и старшей ступени. Одновременно происходит «сокращение» учебного материала: например, в 9 классе на II-ю мировую и Великую Отечественную войны дается один параграф [1], тогда как при линейной системе данные темы изучались 20 часов [2].

Изучение *содержания* учебников истории показывает, что в них еще сильна традиция «переписывания». Меняются фактография, оценки, интерпретация, но не философия истории. В учебниках мало знаний о различных философиях истории, моделях исторического процесса, о разных идеологиях объяснения истории, мало материала о человеке, его образе жизни, быте, нравах, мотивах поведения, чувствах. Так, содержание учебника 6 класса (68 часов в год) построено на археологических материалах, в учебнике всего несколько имен исторических личностей [3].

Проблемным остается показ соотношения реформ и революции, вхождение в состав Российской империи, роль национально-освободительного движения, показ истории СССР, требующих определения *концептуальных ориентиров*.

Анализ того, как меняется показ истории, можно увидеть через описание Великой Отечественной войны. В СССР на изучение данной темы отводилось 13 часов [2, с.294], подробно раскрывались причины, характер войны, единство тыла и фронта, подвиг советских людей и т.д.

Переоценка ценностей в постсоветский период имело следствием изменение интерпретации. В учебниках Грузии говорится, что Великая Отечественная война «была не наша война» [4], украинские учебники раскрывают лишь национальную историю, не характеризуя общие боевые действия на территории СССР [5]. Неоднозначным было отражение Великой Отечественной войны и в российских школьных учебниках [4]. В учебнике Истории Казахстана: Великая Отечественная война представлена в одном параграфе, где даны более 50 имен и 200 цифровых данных [1], что не учитывают возможности усвоения учащимися материала за отведенное время. Общей тенденцией является дегероизация истории, что отрицательно влияет на патриотическое воспитание.

В оценке советского прошлого ведущее место занимает концепт сталинского периода как трагедии. Сходство казахстанских, украинских и узбекских учебников состоит в трактовке коллективизации и «тоталитарного режима». Однако, если казахстанские авторы отражают позитивные моменты пребывания в СССР, где исключение составляют лишь 30-е годы [1; 6], то в узбекских учебниках Советская власть преподносится как чуждая народу: «Советская система, антинародная по своей сути» [7, с.109].

В школьных учебниках слабо прослеживается *преемственность* между бывшими советскими союзными республиками и постсоветскими государствами. Показ истории Казахской ССР и Республики Казахстан идет через противопоставление: как благо преподносится массовый самороспуск в 1993 году Советов, переход к рыночной экономике, разгосударствление собственности и ее приватизация [1].

Многие события казахстанские, узбекские и киргизские авторы трактуют одинаково: монголо-татарский период, национально-освободительные движения, но есть и различия. Тюркский каганат, подробно и позитивно описанный в казахстанском [8] и кыргызском учебниках [9], узбекскими авторами показан как государство, *стоящее на ступень ниже*, со слабой централизованной властью, отдавшей управление местным оседлым населением местным династиям и обложившим данью покоренную страну [10]. Взаимодействие с

Моголистаном и Дешт Кипчак дается в основном в *негативном плане* – войны, вторжения кочевников, хотя отмечается их участие в этногенезе узбекского народа [10].

Кыргызский учебник истории *положительно* трактует отношения с Казахстаном и Узбекистаном: отмечается *совместная борьба* казахов и кыргызов с Джунгарским ханством при Есим-хане, Жангир хане, Тауке хане, Аблай хане, общность судеб народов в 1723 году, борьба казахов, кыргызов, узбеков против Цинской империи [9].

Особенностью российских учебников является *концепт внешних угроз* для существования страны, где основную опасность в новейший период ждут от США [11, с.7]. Мысль звучит следующим образом: после победы над Германией СССР стал популярен, что не устраивало США, стремившиеся установить мировую гегемонию. СССР, а в настоящее время Россия, мешает установлению гегемонии США [11].

Отечественные учебники остаются *европоцентричными* [12; 13; 14], в них нет истории соседних народов – узбеков, кыргызов, каракалпаков, туркмен, таджиков. *Евразийский* и *центральноазиатский* подходы позволят более полно раскрыть историю Казахстана.

Задача воспитания учащихся в интеллектуальном и эмоциональном плане требуют соотнести содержание учебника с ценностно-целевыми установками. Целью автора должна быть не передача информации, а формирование *ценностных ориентаций*, что обеспечит его активную жизненную позицию в обществе. Необходимым условием восприятия материала является *личный интерес*. Сделать этот интерес устойчивым можно через постоянное внимание к мировоззрению людей.

Таким образом, возможности совершенствования учебника связаны с соблюдением баланса *между получаемой информацией и видами деятельности*, развивающими у учащихся способность к самостоятельному обучению, развитием его способностей и компетенций. Учебник должен допускать самостоятельный анализ учащимися учебных материалов, содействовать пониманию важности существования разных подходов, способствовать формированию активной позиции в современном обществе.

Литература

1. Аяган Б.Г., Шаймерденова М.Д. Новейшая история Казахстана: Учеб. для 9 кл. общеобразоват. школы.– Алматы: Атамұра, 2005. - 400 с.
2. Методическое пособие по истории СССР (Советский период) IX-X классы. / Под ред. Берхина И.Б. – М.: Просвещение, 1981. – 448 с.
3. История древнего Казахстана: Учеб. для 6 кл. общеобразов. шк. / Толеубаев А.Т., Иргебаев Г.Д. 3-е изд. – Алматы: Атамұра, 2015. – 224 с.
4. Ищенко В.В. Форум историков стран СНГ // Новая и новейшая история. 2006, №3. - С.3-7.
5. Кульчицкий С.В., Коваль М.В., Лебедева Ю.Г. Історія України: Підручн. для 11 кл. серед. шк. – К.: Освіта, 1999. -367с.
6. История Казахстана (с нач.ХХ века по настоящее время) школьный учебник для 9 классов, общеобразоват.шк./ Козыбаев М.К., Нурпеис К.Н., Жукешев К.М.- 3-е издание, перераб., доп.- Алматы: Мектеп, 2013.- 296 с.
7. Ахмедов Б. Рассказы по истории Родины. Учебник для 5 класса средней школы. Изд. третье, перераб. – Ташкент «Чулпон» - 2002. -134 с.
8. Жолдасбаев С. История средневекового Казахстана: Учеб. для 7 класса общеобразоват. шк. 2-е изд. – Алматы: Атамұра, 2012. – 232 с.
9. Чоротегин Т.К., Омурбеков Т.Н. История Кыргызстана (IX-ХУІІІ вв.): Учеб. Для 7 кл. общеобразовательной сред. шк. / Пер. на рус. яз. Джудемишева Ж. – Изд. 2-е переводное, допол. – Б.: «Инсанат», 2012. – 184 с.
10. Мухаммеджанов А. История Узбекистана: учебник для 7 класса /Автор Мухаммеджанов А. – Т.: «Shard», 2013. 160 с.

11. История России, 1945-2007 гг. 11 класс. Учебник для учащихся общеобразовательных учреждений. М., 2008.
12. Всемирная история (1640-1914): Учеб. для 8 кл. общеобразоват. школы / Алдабек Н., Бекиш Р., Кожамет-улы К. – Алматы: Мектеп, 2004.
13. Всемирная история: Учеб. для 10 кл. естественно-математического направления общеобразовательных школ / Чупеков А., Кожамет-улы К., Дакенов М., Сембинов М. – Алматы: Мектеп, 2006. – 248 с.
14. Всемирная история (1945-2014 гг.) Учебник для 11 кл. обществ.-гуманит. направления общеобразоват. шк. / Садыков Т.С., Каирбекова Р.Р., Тимченко С.М. – 3-е изд., перераб., доп. – Алматы: Мектеп, 2015. – 376 с.

I СЕКЦИЯ. ПЕДАГОГИКА ЖӘНЕ ПСИХОЛОГИЯ

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

I СЕКЦИЯ. ПЕДАГОГИКА ЖӘНЕ ПСИХОЛОГИЯ

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

Т.А. Абдрашитова
г. Астана (Казахстан)

РЕЛИГИОЗНО-ПОЛИТИЧЕСКИЙ ЭКСТРЕМИЗМ, ТЕРРОРИЗМ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

Анализ основных категорий, которые описывают содержательную область ключевых понятий «религиозно-политический экстремизм» и «терроризм», нацелен на определение их сущности в том виде, как они понимаются в психологической науке.

В российской психологической науке в объяснении феноменов экстремизма и терроризма отталкиваются от понятия «радикализм» (*radix, лат.* - корень). В общем виде он подразумевает «бескомпромиссную приверженность определенным воззрениям, концепциям особенно применительно к идеологии и практике в социально-политической сфере» [1]. При этом отмечается направленность последних на коренное изменение существующих общественных и политических институтов (политический радикализм, религиозный радикализм и т.д.), поскольку историческим временем распространения радикализма являются угрожающие традиционным ценностям и укладу транзитные периоды развития общества. Согласно определению в психологическом словаре, под радикализмом в широком смысле подразумевается «любая социополитическая точка зрения, в которой отстаиваются экстремальные, быстрые и фундаментальные изменения.

Уточняя это понятие, российский психолог Д.В.Ольшанский указывает на его соотносительный характер, обозначающий разрыв с уже признанной, существующей традицией, ее капитальное изменение. Понятие радикализма отражает специфический социокультурный феномен, возникающий в особенных условиях исторического, социально-экономического и религиозного развития страны. Его признаками служат новые ценности и формы поведения, которым свойственны оппозиционность, акцент на силовые методы в достижении целей. В русле политической психологии М.Ф.Головатий, А. А. Деркач, В. И. Жуков, Л. Г. Лаптев дают двойную трактовку радикализма. Это, с одной стороны, решительные и крайние действия, средства для достижения цели как психологический механизм качественного преобразования политических процессов, а, с другой – социокультурная традиция, связанная с определенным психотипом личности и национально-цивилизационными особенностями общества и государства [2, 3].

В российской психологической науке, по академическому определению, понятием «экстремизм» обозначают приверженность крайностям, например, в политике. Признаками проявления экстремизма являются: отрицание существующих норм, ценностей, основополагающих принципов организации (политических систем), направленность на дестабилизацию и низвержение существующей власти. Главными характеристиками экстремизма выступают нетерпимость к инакости, плюрализму,

исключающими консенсус. В зависимости от принадлежности к сфере выделяют виды экстремизма – политический, этнический и религиозный. Если политический экстремизм нацелен на радикальное, коренное изменение общественного обустройства, то этнический – на защиту интересов и утверждение превосходства определенной нации (национализм, шовинизм). Религиозный экстремизм предполагает интолерантное отношение к представителям и ценностям других религий и конфессий. Отмечается, что в ряде восточных стран религиозный экстремизм является формой политического экстремизма.

Несмотря на то, что в качестве признака радикализма приводится бескомпромиссность, т.е. крайность, тем не менее, термин «радикализм» не тождествен термину «экстремизм» в той же степени, в какой различаются между собой идеи и мотивируемые этими идеями действия. Кроме того, радикализм может охватывать сферу убеждений и мировоззрения личности и при этом не проявляться на поведенческом уровне. В то время как экстремизм всегда проявляется в активности, в конкретных формах деятельности. Радикализм, будучи составляющей частью мировоззрения, уходит корнями в отрицание актуальной действительности, перемену которой видит лишь в одном способе как единственно возможном. В качестве последнего наряду с экстремизмом радикализованная личность может избрать и нигилизм, терроризм, революцию. Таким образом, экстремизм и терроризм выступают формами проявления радикализма при определенных условиях.

Причиной смыслового смещения понятия «экстремизм» с понятием «радикализм» служит то, что экстремизм (*extremis*, лат. – крайний) этимологически означает приверженность крайним позициям и действиям. А между тем, как отмечено выше, экстремизм – это продолжение и реализация радикализма причем только при определенных пороговых значениях кризисной ситуации независимо от сферы ее возникновения и развития (уровень качества жизни, стагнация политических институтов и т.д.).

В зарубежной психологии с понятиями «радикализм» и «экстремизм» тесно связывают понятие «фанатизм». Фанатизм (от лат. *fanum* – жертвенник) дефинируется в психологическом словаре как непоколебимая и отвергающая альтернативы приверженность индивида определенным убеждениям, которая находит выражение в его деятельности и общении. Фанатизм сопряжен с готовностью к жертвам. Фанатизм, будучи социально-психологическим феноменом, отражает личностную позицию и систему отношений личности с референтными группами в рамках неприятия информации, которая противоречит ее жестким установкам и убеждениям и порождает противостояние «мы – они» («настоящие мусульмане» – «ненастоящие мусульмане»). Предрасположенность к фанатизму и терроризму обусловлена рядом характерологических особенностей. Понятие «фанатизм», как и два предыдущих, так же в своем определении содержит в качестве признака крайность, что создает определенную терминологическую путаницу. Для понимания отличия этого термина от других необходимо отталкиваться от обоих его значений: «исступленный» (*fanaticus*, лат.) и «жертвенник» (*fanum*, лат.). С такой точки зрения, под фанатизмом понимается доведенная до крайности (исступления) приверженность каким-либо верованиям или воззрениям, которая сопровождается такой же степенью нетерпимости к инакости, другим точкам зрения, любого рода плюрализму.

Исступленность в психологическом значении выдвигает на первый план эмоциональную составляющую – страстную ослепленность и преданность идее, исключая рациональное осмысление, критичность. Последнее подразумевает тот факт, что мировосприятие жестко и однозначно детерминируется только одним фактором – собственным убеждением, которое не впускает в сознание иную точку зрения, тем самым укрепляя убежденность в истинности собственной идеи. В таком ракурсе следует признать правомерным сравнение фанатизма с одержимостью личности вследствие фиксации на сверхценной идее. Сверхценная идея, охватывая ценностно-смысловую сферу личности, становится регулятором ее жизнедеятельности и задает вектор направления ее активности. С другой стороны, фанатизм рассматривается и как феномен

групповой и массовой психологии. Для фанатиков, которые обычно находят поддержку во взаимном признании, характерна повышенная эмоциональность, некритическое отношение к любой информации, подтверждающей их взгляды, и, напротив, неприятие критики, даже доброжелательной и конструктивной. Фанатизм считают особым состоянием психики, которое характеризуется сужением сознания, его «моноидеизмом». По мнению М.Тейлора и Х.Райан фанатизм можно рассматривать как одну из характеристик терроризма. Однако для понимания связи фанатизма и терроризма следует признать роль культурного, религиозного и социального контекста. Картина мира фанатика характеризуется специфической экстремальной перспективой. Особенно остро проблема фанатизма встает при анализе действий террористов-самоубийц, причины поступков которых многие западные исследователи объясняют или фанатизмом, или психическим заболеванием, или обеими причинами вместе [4].

Итак, радикализм и экстремизм являются основой фанатизма и поэтому эти термины часто используются синонимично. Радикализм и экстремизм в структуре фанатизма проявляются в форме истовой убежденности в единственно верной сверхценной идее в сочетании с нетерпимостью к инакомыслию и готовностью к любым экстремальным действиям, включая самопожертвование. С этой точки зрения, фанатизм выполняет инструментальную функцию по отношению к терроризму, т.е. служит условием, средством для достижения цели. Поскольку религиозно-политический экстремизм больше, чем другие виды экстремизма «вбирает» в себя все эти феномены, включая имеющий военно-политическую направленность фундаментализм, то по своей психологической природе он наиболее близок к терроризму.

Литература

1. Радикализм. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ru.wikipedia.org/wiki>.
2. Политическая психология / Под общ.ред. Деркача А.А., Жукова В.И., Лаптева Л.Г. - М.: Академический проект, 2001. – 382 с.
3. Головатий М.Ф. Політична психологія: Навч.посібник.- К.: МАУП, 2001. - 136 с.
4. Taylor, M. and Ryan H. Fanaticism, Political Suicide and Terrorism. // Terrorism 11,- 1988. № 2. - P. 91-111.

Қ.Б. Адиев
Астана қ. (Қазақстан)

БІЛІМ БЕРУ САЯСАТЫ ЖӘНЕ ҰЛТТЫҚ МҮДДЕ

Білім беру адамзат қызметінің ажырамас және маңызды саласы болған және болып қала береді. Ол әлеуметтік-экономикалық дамудың факторы бола отырып, мемлекет саясатының басты аспектілеріне жатады.

Кез келген салалық саясат өз саласында ұлттық мүддені қорғауды жүргізеді, соның ішінде білім беру саясатын да жоққа шығаруға болмайды. Бұл саладағы ең басты ұлттық мүдде, ол әлемдік еңбек нарығында бәсекеге қабілетті, елімізге қажетті білікті кадрлар даярлау. Бұл мүдделер бүгінгі таңда білім беру жүйесін реформалау арқылы жүзеге асырылады. Білім беру жаһандану жағдайындағы әлемдік кеңістікте бәсекеге қабілеттілік және тұрақты экономикалық даму стратегиясын қалыптастыруға байланысты ең басты мәселе болып отыр. Білім беру саласын жаһандандыру білім беру сапасын қамтамасыз ету, халықаралық ғылыми зерттеулерді өткізу, білім беру қызметі сапасын жетілдіру мен әлемдік халықаралық кеңістікке интеграциялану, білім берудің халықаралық стандартына өтуді ұйғарады. Білім беру саласындағы заманауи мемлекеттік саясат әр саладағы

Қазақстанның ұлттық мүддесін жүзеге асыруға мүмкіндік береді. Қоғамдық даму деңгейінің, экономикалық қуаттылықтың және елдің ұлттық қауіпсіздігінің белгісі ретіндегі адами ресурстардың, білім беру жүйесінің рөлі мен маңыздылығы артады.

Білім – бұл адамдардың күнделікті әлеуметтік өзара әрекеттесулерінен алатын жүйелі білімі мен оқу процесі. Білім беру – неғұрлым кең социомәдени, әлеуметтік-экономикалық және тегінде педагогикалық құбылыс. Сондықтан да білім беру қоғамдық қана емес, жаратылыстану, тіпті техникалық – көптеген ғылымдардың қосымша саласы және нысаны болып табылады [1]. Сол себепті білім беру саласы Қазақстанның ұзақ мерзімді стратегиялық жоспарларының маңызды басымдықтарының бірі болып отыр. Білім беруге инвестиция салу арқылы адами капиталды сапалы дамыту негізгі мақсатымыз. Адами капитал Қазақстанның экономикалық өркендеуінің, саяси және индустриялды-инновациялық дамуының маңызды ресурсы. Ұлттың интеллектуалды капиталы мемлекеттің әлемдік экономикалық және әлеуметтік кеңістікте бәсекеге қабілеттілігінің анықтаушы факторы болып табылады. Ол еліміздің тиімді әлеуметтік-экономикалық дамуына қажетті жаңа білімдерді игеруге негіз болатын тұлғаның шығармашылық қабілеттері, кәсіби біліктілік деңгейлері арқылы көрінетінін ешкім де жоққа шығара алмайды. Білім беруге инвестициялар салатын елдерде экономиканың өсу көрсеткіштері жақсырақ болып келеді. Еңбекке жарамды халықтың орташа білім деңгейінің 1 жылға өсуі жағдайында экономика 3-6%-ға өседі және экономиканың өсу қарқыны 1%-ға артады. Әлемнің алдыңғы қатарлы дамыған елдеріндегі ілгерілеудің заманауи стратегиясы ұлттың интеллектуалды потенциалының даму концепциясына негізделеді. Әлемдік қауымдастық мемлекеттің дамуы оның жұмысшы күшінің еңбекке білікті дайындығының сапасы мен деңгейіне, азаматтарының білімділігіне, білім беру жүйесіне байланысты анықталатынын түсінді. 2008 жылдың көрсеткіші бойынша АҚШ-та білім беруге жұмсалатын шығындар 1 трлн. доллардан асқан, яғни көптеген ірі мемлекеттердің жиынтық ұлттық кірісі болып табылады.

Қазіргі жаһандану жағдайына бүгінгі әлемді интеграциялаудан білім беру саласы да тыс қалмайды. Интеграция үшін неғұрлым пайдалы техникалық және кәсіби білім беру болып отыр. Осыған байланысты еліміз көптеген халықаралық құжаттарға (адамның экономикалық, әлеуметтік және мәдени құқықтарының Халықаралық декларациясы, Еуропа өңірінде жоғары білім беруге жататын біліктілікті тану туралы Лиссабон конвенциясы, Болон декларациясы т.б.) қатысушы болып табылады. Сондықтан да халықаралық талаптарға сай білім беру жүйесін жаңа әлеуметтік-экономикалық ортаға бейімдеу, яғни еліміздің болашақ экономикалық, саяси және әлеуметтік-мәдени өркендеуі сүйенетін тұғырнамасы болуы тиіс. Бүгінгі таңда білім беруге салынатын инвестицияны айтарлықтай және тұрақты ұлғайту, оның сапасын жақсарту қажет. Мемлекет басшысы Н.Ә. Назарбаев: «Білім беру реформасының ойдағыдай жүргізілуінің басты өлшемі – тиісті білім мен білік алған еліміздің әрбір азаматы әлемнің кез келген елінде қажетке жарайтын маман болатындай деңгейге көтерілу. Біз бүкіл елімізде әлемдік стандарттар деңгейінде сапалы білім беру қызметін жолға қоюға тиістіміз» – деген болатын. Бұл дегеніміз білім саласын әлемнің озық білім жүйесімен бәсекелесе алатын деңгейде білім беру қажет екендігін айқындайды. Қазақстандағы білім беру реформаларының жалпы мақсаты білім беру жүйесін жаңа әлеуметтік-экономикалық ортаға бейімдеу болып табылады. Елімізді әлемдегі бәсекеге қабілетті 30 елдің қатарына енгізу туралы қойылған міндет, білім беру жүйесін жетілдіру осы мақсатқа қол жеткізуде маңызды рөл атқарады. Білім беру саласы елдің болашақ экономикалық гүлденуінің тірегі. Қазақстан білім беру саласында өзіне «Білім беру қызметі – қазіргі әлемде экономиканың тез дамушы сегменті. Қазақстан осындай тәжірибені пайдалануы және осы өңірдегі ғылыми жаңалықтар мен білімді өндірудің орталығы болу керек. Біздің жалпы міндетіміз – елімізді білім беру мен ғылыми зерттеудің әлемдік деңгейіне шығару» [2] деген басты мақсат қойған ел.

Жаңа білім беру парадигмасында ХХІ ғасырдағы адамзат өркениетінің қажеттіліктері көрінуі тиіс. Қоғамның жалпы білімділік деңгейінің көтерілуі, оның

психологиялық мақсаттарында біржақтылықты жою кез келген мемлекеттің тұрақтылығын нығайтады. Білім беру жүйесі негізі ілгері болашаққа бағытталуы керек. Өзгермелі еңбек нарығы жағдайында білім беру жүйесін трансформациялаудың негізгі бағыттары – үздіксіз білім беру, яғни адамдарды өмір бойы білім алуға бейімдеу. Бүгінгі таңда білім мен білік ғылыми-техникалық прогрестің екпінді дамуының арқасында әр 3-5 жыл сайын жаңаруда. Алайда дәстүрлі білім беру жүйесі сақталған әлемнің көптеген елдері бұл жаңаруға ілесе алмай жатыр. Нәтижесінде оқу орындарын бітірген 23-25 жастағы түлектер ескірген білімді алып шыққан болып отыр. Ал түлек келесі 5-6 жылда қоғамда өзіндік орнын алуға тырысады. Дамыған елдердің тәжірибесі көрсеткендей, ұлттың өркендеуі ең алдымен үш шешуші факторлармен: білім деңгейі мен жаңа ғылыми жаңалықтарды игерумен анықталады: республика жастарының білімі мен саяси әлеуметтену процесі Қазақстанның әлеуметтік саясатының стратегиялық бағытына жатады [3]. Әлемнің дамыған елдерінде білім беру жүйесін реформалау процесі іс жүзінде үздіксіз жүреді. Сондықтан да бүгінгі таңда еліміздегі білім беру жүйесінде ең басты қолға алынуы тиіс тәсіл, кәсіптік оқу орындарының жұмыс беруші жеке сектордағы өндіріс, шаруашылық мекемелерімен серіктестік ретінде бірлесе отырып, нарық заманында бәсекелестікке төтеп бере алатын, жаңа инновациялық-технологиялық бағдарламаларды меңгеруге дайын жұмысшы мамандар даярлау. Экономикалық қуаттылықты арттыру үшін бізге кәсіби білікті маман даярлау, техникалық және кәсіптік білім берудің сапасын арттыру қажет. Бізге техникалық кадрлар дайындау жүйесін барынша дамыту қажет. Техникалық және кәсіби білім беру инвестициялық саясаттың негізгі бағыттарының бірі болуы тиіс. Бұл үшін Германиямен, Канадамен, Австралиямен және Сингапурмен кадрлар дайындау орталығын бірлесіп құру керек. Олар бүкіл еліміз үшін техникалық және кәсіби білім беру жүйесінің моделі болады [4]. Өскелең ұрпақ қойылған міндеттерді шешуде күнделікті ақпараттардың және білім мен біліктілігінің арқасында неғұрлым заманауи тәсілдер мен технологияларды меңгеруі тиіс. Бүгінгі жаһандану заманында еліміз қоғамдық құндылықтар жүйесі мен білім беру жүйесі арқылы бәсекеге түседі. Бүгінгі таңдағы еліміздің басты міндеті елде ғылыми сыйымды технологиялық білімі бар, басқарушылық қабілетке ие, нарықтық экономикада дұрыс бағыт таңдай алатын жоғары білікті мамандар болған кезде және дүниежүзілік нарықтық экономиканың қажеттіліктеріне жауап беретін тиімді білім беру жүйесі құрылғанда шешіледі. Елімізде білім берудің мазмұнын жаңарту және білім алушыларды оқытумен тәрбиелеу сапасын жетілдіру, республиканы дамытудың қазіргі заманғы әлеуметтік-экономикалық және саяси жағдайларымен дамуын дамыған елдердің озық тәжірибесіне сәйкес мамандарды даярлау жөнінде шаралар қолдануды қажет етеді:

- өз бетінше білім алу және оны практикада қолданудың қажеттілігімен дағдысын қалыптастыруға, танымның ғылыми тәсілдеріне мақсатты және жүйелі түрде баулу;
- білім алушыны жеке тұлға және қызмет субъектісі ретінде дамытуға, өмірлік құнды бағдарларын қалыптастыру;
- ұлттық мәдениетті құрмет тұтуға тәрбиелеуге және басқа да мәдени бастамалардан нәр алуын бойына қалыптастыру;
- жалпы негізгі білім беру сатысында бейімалды даярлықты және орта білім беру сатысында бейімді оқытуды қамтамасыз етуге бағытталатын болады [5].

Білім – қоғамның «белсенді» айнасы. Ол қоғамда болып жатқан қызметтердің көрінісі ғана емес, мемлекеттің жалпыұлттық идеясының дамуына және қоғамдық процестерге белсенді әсер етеді. Мемлекет пен қазіргі қоғам дамуының іргелі механизмі білім жүйесі болып табылады. ХХІ ғасырдағы көшбасшы ұлт деп өскелең ұрпағының рухани және интеллектуалдық әлеуетін барынша дамытқан, неғұрлым тиімді білім беру жүйесін жасаған мемлекетті айтамыз. Мемлекет пен қоғамның болашағы көбінесе сапалы білім жағдайы мен өсіміне байланысты. Өз кезегінде заманауи білім демократиялық қоғамның тұрақтылығын бекітеді. Орталық және Шығыс Еуропа елдері мен өтпелі экономикалы елдерде мемлекеттік саясаттың мынадай ұстанымдары бар: білім беруді

эртаптаптандыру, білім беру мекемелерінің тұрпатын түрлендіру, орта білім беру мазмұнын жаңартуға өтуді қамтамасыз ету, жеке және мемлекет қаражатын қолдану мен қайта бөлу, білім беруге мемлекеттік қаржыландырудың басымдығы, нәтижеге бағытталған басқару жүйесін енгізу [6]. Сонымен қатар әлемнің жетекші елдерінің білім беру жүйесі жағдайын, келесідей ғаламдық үрдістерін анықтаймыз:

- білім философиясын жаңарту;
- жалпы орта және кәсіби білім берудің мемлекеттік стандартын жетілдіру және жүзеге асыру;
- халықтың барлық топтарына білім алуға қолжетімділігін кеңейту;
- білім беруді басқарудың неғұрлым тиімді тәсілдерін іздеу;
- білім беру ұйымдарының тұрпатын, меншік формасын әртаптаптандыру;
- білім беруді ақпараттандыру, оқытудың дәлме-дәл жаңа технологияларын әзірлеу.

Бүгінгі таңда ғаламдық білім беру қазіргі тез өзгермелі, күрделі әлемде оның сансыз әлеуметтік, экологиялық, экономикалық, саяси т.б. мәселелерімен, білім алушылардың бейімделуіне дайындығын жүзеге асыруына мүмкіндік беретін, педагогиканың теориясы мен тәжірибесі дамуының бірден-бір перспективалық бағыты болып табылады. Тұлғаның өзін-өзі анықтау тиімділігі, әлемдік қауымдастық алдында толық құқылы мүшесі ретінде қалыптасуы көбінесе оның біліктілік деңгейімен анықталады [7].

Бүгінгі таңда мемлекеттік және халықаралық деңгейде білім берудің тиісті деңгейлерінің мемлекеттік жалпыға міндетті білім беру стандарты (Қазақстан Республикасы Үкіметінің 2016 жылғы 13 мамырдағы № 292 қаулысымен бекітілді) әзірленді. Бұл стандарт осы және басқа да білім беру стратегияларының негізгі бағалау өлшем шарттары бола алады. Өйткені мұндағы маңызды компонент тұлғаның білім алу қажеттіліктері мен қабілеттеріне, қызығушылықтарына сәйкес білім беруді саралауға мүмкіндік беретін: білу, түсіну, қолдану, талдау, жинақтау, бағалай алу әрекеттері нәтижесіне бағытталған. Білім беру жүйесіне өзгеріс енгізуіне әсер еткен факторлар: әлемдік білім беру стандартымен сәйкестендіру; бәсекеге қабілетті тұлға қалыптастыру; табысты өмір сүру дағдыларын қалыптастыру; тәжірибелік дағдыларды дамыту; кәсіби мамандардың біліктілігін жетілдіру болып табылады.

Қорыта айтқанда, міндет ауыр, мақсат айқын. Отандық іс-тәжірибе негізінде әлемдік тәжірибедегі алдыңғы қатарлы идеяларды басшылыққа ала отырып, білім, білік, дағдыны арттыру арқылы кәсіби білікті жастардың қатарын көбейтсек, жақсы нәтижеге жететініміз сөзсіз.

Әдебиеттер

1. Гершунский Б.С. Философия образования.-Москва, 1998. – С.7-40
2. Инновационная индустрия науки и знаний – стратегический ресурс Казахстана в XXI веке. Лекция Президента Республики Казахстан в «Назарбаев-Университете» 7 декабря 2010.
3. Нуртазина Р.А. Образовательная политика и социализация казахстанского общества. – Новосибирск, 2009.–С.29.
4. Қазақстан жаңа жаһандық нақты ахуалда: өсім, реформалар, даму Қазақстан Республикасының Президенті – Елбасы Н.Ә.Назарбаевтың Қазақстан халқына Жолдауы, 30 қараша 2015 жыл.
5. Қазақстан Республикасында білім беруді және ғылымды дамытудың 2016-2019 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы. Қазақстан Республикасы Президентінің 2016 жылғы 1 наурыздағы № 205 Жарлығы.
6. Мынбаев А.К., Таубаева Ш.Т., Булатбаева А.А., Анарбек Н.А. Образовательная политика: теории и концепции, тенденции, стратегия развития. – Алматы: «Қазақ университеті», 2014. – С. 50.
7. Нуртазина Р.А. Образовательная политика Республика Казахстан в условиях глобализации. – Астана: Ғылым, 2014. – С.16.

ПСИХОЛОГ ҚЫЗМЕТІНДЕГІ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ДИАГНОСТИКАНЫҢ ҚҰРЫЛЫМЫ, ФУНКЦИЯЛАРЫ, ПРИНЦИПТЕРІ

Психологиялық диагностика дегенде психологиялық тәжірибе (практика) саласы, психологтың әртүрлі сапаларды анықтау жұмысы, психикалық және психофизиологиялық ерекшеліктер, жеке бас бітістері түсіндіріледі [1]. Мектептегі психодиагностиканың міндеті тұлғаның жеке психологиялық ерекшеліктері туралы мәлімет беру. Бұл мәлімет балалардың өздері үшін де олармен жұмыс істейтін мұғалім, тәрбиеші, ата-аналар үшін де пайдалы. Психологтың міндетіне баланың психикалық дамуының ерекшеліктерін, іскерлік пен дағдысын, жеке бас аралық ерекшеліктердің даму деңгейінің жас нормалары мен қоғам талаптарына сәйкестігін анықтау кіреді. Жекеленген балалардың оқуы мен тәрбиесіндегі қиындықтардың психологиялық себептерін анықтайтын баланың қызығушылықтары, қабілеттері, жеке бас жаңарыстарының қалыптасуын анықтайтын психодиагностикалық әрекет болғандықтан, білім берудегі психологиялық қызметтің назарынан тыс қалмайды. Білім берудегі психологтың қызмет психодиагностикасының өзіндік ерекшелігі бар. Білім берудегі психологиялық қызмет жүйесіндегі диагностиканың ерекшеліктерін ескере отырып, кейбір зерттеушілер психологиялық-педагогикалық диагностика деп көрсетіп, оның міндеттеріне мыналарды жатқызды: біріншіден, балалар мекемелерінде тәрбиеленіп оқып жатқан балаларды психикалық даму диагностикасын қадағалауды және әлсіз, күшті оқушылардың дамуы үшін қажетті мүмкіндіктер мен жағдайлар тудыруға, оларды едәуір жоғары деңгейге жеткізуді, сондай-ақ ерекше қабілеті бар баланың дамуының дұрыс бағытын орнатуды; екіншіден, дамыту қызметін көтеру үшін ұсыныс дайындау мақсатында тәрбие мен оқытудың жүйесіне дамытушы нәтижесіне салыстырмалы талдау жасауды жатқызады. Психологиялық диагностика психологияның бір саласы, ол теориялық пән бола тұра бір уақытта адамның психикалық дамуының диагнозын анықтайды. Психологиялық диагностика туралы өзара мәдени айырмашылықтарға тоқталып өтсек: онда, американдықтар диагностика көзін адамдарға және олардың мәселелерін шешуге көмек беретін процесс ретінде қарастырады. Ол үшін, мұны құрайтын төрт процесті бөліп көрсетеді: ақпаратты (информацияны) жинақтау; ақпаратты қорытындылау (интерпретациялау); ақпаратты жалпылау; мәселені шешу мүмкіндігі. Неміс әдебиеттерінде психологиялық диагностика – ғылыми пән ретінде өлшеу процедураларын, индивидті, топты, мекемені, ситуацияны немесе объектінің сипаттайтын бағалау үшін қолданылады. Информацияның мұндай түрі қорытынды немесе нұсқау формасында беріледі. Нидерландта, психологиялық диагностика – индивидтің өмірінің жағымды өзгеруіне мүмкіндік туғызуға бағытталған, теориялық бағдары және эмпирикалық зерттеулері тұтастай бірлік мәнге ие болатын, қабылданған шешім процесі ретінде қарастырады [2].

«Психологиялық диагностика» термині алғаш рет XX ғ. 20 жылдарында пайда болып, алғашқыда медициналық ғылымда (психатрияда: Г.Роршах «Психологиялық диагностика», 1921ж.), содан кейін индивидтің немесе кіші топтың психологиялық күйін анықтауды сипаттайтын психологиялық түсінік ретінде қолданыла бастады. Дәлірек айтқанда, психодиагностика (психо... және diagnostikos–айырып тануға қабілетті) – адамның психикалық қасиеті мен күйін ғылыми дәлелді тәсілдер арқылы сандық сипатта бағалайтын және нақты сапалық тұрғыдан талдайтын, сөйтіп адам психологиясының көрінісі туралы дұрыс болжамдық мәлімет беретін ізденіс аумағы [3]. Психологиялық диагностика тек қана жалпы заңдылықтарды бекітіп, сипаттап қоймай, жағымсыз сәттерді жоюға да нақты көмек көрсетеді. Психологиялық диагностика адам психикасының ерекшеліктері туралы информация жинақтауға бағытталған. Қазіргі психологиялық диагностика психологиялық пән ретінде жеке психологиялық және жеке

психофизиологиялық адам ерекшеліктерін зерттеуді, анықтау әдістерін өңдейді. Психодиагностика дегенде психологиялық практика облысы, яғни әртүрлі сапаларды (психикалық, психофизиологиялық ерекшеліктер, жеке бас белгілері) анықтаудағы психолог жұмысын есепке алады. Психологиялық диагностика психологиялық пән ретінде жалпы психологиялық зерттеулермен практика звеносын біріктіру қызметін атқарады. Оның теориялық негізі психологиялық ғылымдардың сәйкес облыстарымен байланыстылығында (жалпы, дифференциалды, жас ерекшелік, медициналық т.б.). Әдістемелік құралдары ретінде жеке психологиялық ерекшеліктерді анықтау, өңдеу жолдарын және алынған мәліметтерді интерпретациялау үшін нақты тәсілдерді қолдану қажет.

Психологиялық диагностиканы тұтастай алғанда төрт компоненттердің бірлігі ретінде көрсетуге болады:

- 1) процедураларды өлшеу теориясы немесе психометрия;
- 2) психикалық даму және айналадағы әлеуметтік айырмашылықтар т.б. индивидуалды айырмашылықтардың теориялық жағынан көрінуі;
- 3) диагностикалық процедуралар;
- 4) диагностика процестері.

Қазіргі таңда психологиялық диагностиканың үш деңгейін бөлуге болады, яғни интегральды тұрғысынан алғанда:

1. Феноменологиялық (тұрмыстық) мінез-құлқын өзгертетін әсерлер, себептер, даму процесі т.б. адамдардың өзіндік индивидуалды айырмашылықтарын көрсетеді. Бұл деңгей дұрыс мағынадағы ой немесе тұрмыстық қабылдау. Ол зерттеуді интерпретациялау, нұсқауды қалыптастыру және диагностикалық процедуралар т.б. барысында өте қажет;

2. Концептуальды деңгей, теория мен конструктіні, әртүрлі психологиялық концепцияларда енгізеді;

3. Модельді, психикалық өмірдің тууына мүмкіндік туғызады (біріншіден, математикалық жағынан).

Психологиялық диагностика принциптері - қоршаған әлемнің өзгеру процесінде адамның психикалық әрекетінің тууын және даму заңдылықтарын ашып көрсететін, қазіргі заман психологиясының жетістіктеріне ықпал ететін психологиялық диагностика теориясы болып табылады. Бұның қатынасы барын көрсететін және әдістемелік принципін психологияда негізгі идея ретінде, алынған психологиялық информацияны түсіндіруді анықтау үшін қарастырады. Психологиялық диагностиканың теориялық-әдістемелік негізі ресейлік және шетел психологтарының қолданбалы зерттеулеріне сүйенеді: Б.Г.Ананьев, В.Г.Асмолов, Л.С.Выготский, Л.Ф.Лазурский, А.Н.Леонтьев, В.Н.Мясищев, В.Н.Панферов, С.Л.Рубинштейн, А.Анастаси, Х.Хеккаузен және т.б. [4].

Жалпы принциптері: бейнелеу принципі; тұтастық принципі; психикалық даму және оқытудың бірлік принципі; сана және іс-әрекеттің бірлік принципі; мән мен құбылыстың диалектикалық өзара байланыс принципі; адам психологиясының өмірінің детерминациялану принципі; адам психологиясынан көрінетін парадокстік (күтпеген) принципі; қоғам мен табиғатпен адамның өзара әрекеттесу принципі; жеке басының психологиялық сапасы ретінде адамның қасиеттерін трансформациялау (тасымалдау) принципі.

Психологиялық диагностиканың ең негізгі принциптері: нақтылық принципі; айналадағы ақиқат дүниемен адамның өзара әрекетін трансформациялау принципі; индивидуальдықты анықтау принципі; бағаланбайтын принцип.

Нақтылық принципі - психологиялық диагнозға сүйенеді. Нақты өмірлік жағдайын көрсетуге, сол адамның күйін білдіретін талаптарын және де психикалық даму сәйкестілігін, психикалық біліктілігін анықтайтын диагностикалауды таңдау, психодиагностикалық зерттеулерді ұйымдастыру болып табылады. Диагностика жалпы білім беретін мектептерде баланың оқуға психологиялық дайындығын және гуманитарлық мектептердегі оқуға тереңдетілген түрде шет тілін білу, әртүрлі психикалық

біліктілікке бағдарлануды, әртүрлі әдістемелік құралдарды пайдалануды талап етеді. Психологиялық диагноз, жалпы мектептердегі оқуда баланың қабілеттілігін айқындай отырып, оның гимназиядағы оқуға талапқа сай психологиялық және психофизиологиялық толық емес сәйкестілігін көрсетеді. Бұл нақтылық принципі қорытынды жағдайын есепке алуды талап етеді. Олар тексерілетіндер үшін әлеуметтік және психологиялық әсерлердің жағдайына байланысты.

Айналадағы шындыққа адамның өзара әрекеттесуін тасымалдау (трансформациялау) принципі – психологиялық диагностикада ең маңызды принциптер ретінде орын алады. Ол барлық жағынан психологиялық диагностикалық зерттеулердің барысын, сонымен бірге психологиялық диагностикалық болжамның мазмұнын, зерттеу қорытындысы бойынша кеңес беруді қарастырады. Ол адамды психологиялық диагностиканың объектісі ретінде социуммен, мәдениетпен, ортамен табиғатпен мәнісін ашады. Сондықтан, оның бүгінгі таңда айналадағы шындықта болатын, барлық кездегі табиғи темптің жоғарылығына, биологиялық және әлеуметтік адаптациялану генезіне адамның өзгеруі – ұзақ уақыт бойғы филогенездің және индивидуальды дамуының қорытындысы, яғни сөзсіз, адамның психологиясы ретінде, сонымен қатар, оның әлеммен және өзіндік қатынасының өзара әрекеттесу мазмұнында бейнеленеді.

Индивидуальды принципі – зерттелінушінің ішкі бай дүниесіне үнілуге, оның өмірлік жолының қайталанбауына және де даму тарихын тануға бағдарлану.

Бағаланбайтын принципі – бағалау критерийлерін дұрыс пайдаланбау (мысалы, «нашар есте сақтау», «жақсы интеллект» т.б.) адамның психологиялық ерекшелігін анықтау барысында жәнепсихологиялық диагноз қою барысында көрініс береді.

Әдебиеттер

1. Кабанов М.М. Методы психологической диагностики и коррекции в клинике.– М.: Медицина, 1983. – 312с.
2. Көмекбаева Л.К. Мектеп оқушыларының психологиялық ерекшеліктерін анықтауға арналған психодиагностикалық қызмет. – Алматы, 2004. – 61б.
3. Ишанов П.З., Бейсенбекова Г.Б. Психологиялық-педагогикалық диагностика негіздері. Оқу құралы. – Қарағанды: ЖШС «САНАТ-Полиграфия, 2012. – 206 б.
4. Реан А.А. Практическая психодиагностика личности. – СПб.:Изд-во СПб, 2001.– 224 с.

К.А. Арыстанова
Астана қ. (Қазақстан)
Н.Т. Нығыманова
Астана қ. (Қазақстан)

МАҚАЛ-МӘТЕЛДЕРДІҢ ҚАЗІРГІ ОТБАСЫ ТӘРБИЕСІНДЕ АЛАТЫН ОРНЫ

Республика Президенті Н.Назарбаев өзінің халыққа арнаған «Қазақстан – 2050» стратегиялық Жолдауында: «Өз бойымызда және балаларымыздың бойында жаңа қазақстандық патриотизмді тәрбиелеуіміз керек. Бұл, ең алдымен, елге және оның игіліктеріне деген мақтаныш сезімін ұялатады... 2050 жылға қарай біз Қазақстанның кез келген азаматы ертеңгі күнге, болашаққа өте сенімді болатындай саяси жүйе құруымыз керек. Біздің балаларымыз бен немерелеріміз сырт елден гөрі Отанында өмір сүргенді артық көретіндей, өйткені, өз жерінде өзін жақсы сезінетіндей болуға тиіс. Біздің еліміздің әрбір азаматы өзін өз жерінің қожасы ретінде сезінуге тиіс», - деп, болашақ ұрпақ алдындағы міндеттердің басты бағытын айқындап берген болатын [1]. Бүгінгі педагогика

ғылымы халқымыздың ұлттық психологиясындағы құндылықтарды жоғалтпай, оларды заманауи талаптармен толықтыра отырып, тұлға тәрбиелеп шығаруға басты назар аударып отыр. Отбасы – адам баласының өсіп-өнер, қаз тұрар, қанат қағар ұясы, алтын бесігі. Тәрбиенің кілті–отбасының өмір тіршілігіне байланысты. Әсіресе, ата-ананың адамгершілік бейнесі балаларды тәрбиелеудің негізгі көзі. «Қыран ұяда не көрсе, ұшқанда соны іледі» ғой. Бала өмірінің алғашқы күнінен бастап ата-ана өздерінің негізгі борыштарын атқаруға кіріседі, яғни оларға тәрбиеші бола бастайды. Отбасының берік негізі міне, рухани мүдденің бірлігінде болмақ. Оның біртұтас тату болуы береке-бірлігі, ең алдымен, әке-шешенің бір-біріне, балаларына қалай қарайтындығына байланысты. Ол үшін ұлттық тәлім-тәрбие саласының түрлі проблемалары, әсіресе қазақ халқы педагогикасының сан ғасырлық тарихы зерттеу нысандарына айналуға.

Адам өміріндегі қызығы, дәурені тұрмыстың ахуалы осы өздері құрған отбасы ошақ қасында өтіп жатады. Ол қоғамдағы алғашқы ұйымдардың бірі, оның өзіндік міндеттері болады. Олар үш түрге бөлінеді:

1. Репродуктивтік
2. Шаруашылық-экономикалық
3. Бос уақытты ұйымдастыру.

Біріншінің мәні – баланың дүниеге келуі, ұрпақ жалғастыру. Екіншінің мәні – материалдық жағдайды қамтамасыз ету, отбасының қор-қаражатын сақтау. Үшіншінің мәні – тәрбие, бос уақытты ұйымдастыру [2].

Отбасы бақытты ғұмыр кешуінің қайнар көзі – оның қоғам өмірімен тығыз байланысында. Іргесінің отбасында әркім өзара татулық пен қамқорлыққа, үй жұмысына жабыла кірісуге, қаражатты дұрыс бөліп, ұстай білуге, ақша құнын бағалап, еңбектің әрбір тиынын қадірлеуге үйренеді. Ұрпақ – болашақ, яғни ол адамзаттың болашағы, ал отбасы – кішкене мемлекет. Отбасында ынтымақ болмауынан, ерлі-зайыптылар арасындағы алауыздықтан, бірінің сөзін екіншісі тыңдамауы, бала тәрбиесін тым қиындатып жібереді, сондықтан ата-ана беделден, тіл алғызу ықпалынан айырылады. Кей ата-аналар өздерінің міндеттерін тек балалардың қарнын ашырмау, киімдерін бүтіндеу деп те ойлайды. Балаларының білімін мектепте алған бағаларымен ғана бағалайды. Отбасы тәрбиесі – ата-аналар ықпалымен жүзеге асатын қоғамдық тәрбиемен ұштасады. Ол қоғаммен, бүкіл қоғамдық қатынастар жүйесімен тығыз байланысты бола тұрса да, ол адамдардың белгілі дәрежедегі дербес, сырлас тобы. Отбасы өмірі материалдың және рухани процестермен сипатталады. Табиғи биологиялық және шаруашылық, тұтыну қатынастары ашу материалдық жағын құраса, рухани жағын праволық адамгершілік және педагогикалық қатынастар құрайды. Отбасында бала тәрбиесіне теріс ықпал ететін факторлардан ата-ана әрқашан аулақ болуы керек. «Әкеге қарап ұл өсер, шешеге қарап қыз өсер», «Әке көрген оқ жонар, шеше көрген тон пішер» демекші, жалпы отбасында ұл бала тәрбиесінде әкенің, қыз бала тәрбиесінде шешенің орны ерекше. «Қызың өссе, қызы жақсымен ауылдас бол, ұлың өссе, ұлы жақсымен ауылдас бол», «Ұл туса елдің қорғаны, Қыз туса елдің көркі» деп халқымыз бекер айтпаған шығар [3].

Мұның бәрі әке-шешенің бала тәрбиелеудегі өздерінің үлгі-өнегесіне де тікелей байланысты болмақ, ата-бабамыз отбасы тәрбиесінде еңбекке де көп мән беріп, ол туралы да өзіндік ойларды қалдырған. «Өзің үшін еңбек қылсаң, өзі үшін оттаған айуанның бірі боласың. Адамзаттың қамы үшін еңбек қылсаң, алланың сүйген құлы боласың» деп отбасында баланы жастайынан еңбекке баулудың маңыздылығын жоғары қоя білген. «Ата – ана балаға сыншы». Балалардың бос уақытын дұрыс ұйымдастырып, немен айналысып жүргендігіне жете көңіл бөлсе, мерзімдік басылымдарға жаздырып, әдеби шығармаларды оқуға жасынан дағдыландырса, кейін бармақ тістейтін оқиғалардың алдын алуға болар еді. Отбасының бейіл-береке, ынтымағы үшін отағасының әділ, ұстамды болуы орасан маңызға ие. Оның тәрбиелік рөлі де зор. Ата-ана өз отбасын нығайта отырып, сонымен бірге оның балиғатқа толған мүшелерін үй болуға, өз шаңырағын көтеруге әзірлеуі басты әрі жауапты міндет болып саналады. «Ұяда не көрсең, ұшқанда соны ілерсің» деп қазақ

халқы тегін айтпаған. Бала тәрбиесінің алғашқы алтын қазығы туған ұясы, өз отының басындағы, ата-ана тәрбиесі. «Баланың бас ұстазы ата-анасы» демекші, отбасындағы таным, түсінік қалай қалыптасса, адамның бойында қалатын сол қасиет солай қалыптасады. «Болса тәртіп, бала өседі сомданып, қатаң ұста, бос жүрмесін сандалып» деп Жүсіп Баласағұн айтқандай, есі кіріп, тілі шыға бастасымен-ақ баланы шектен тыс шолжандатпай, байсалды, ұғымтал, тілалғыш етіп баулу ата-ананың басты міндеттерінің бірі [4]. Үлкенді құрметпен қадір тұту, ілтипатты қарым-қатынаста болу, сыйласа білу, ата-ананы қартайғанда қарау, кішіге қамқор болу—бұл қазақ халқы үшін жазылмаған заңдар. «Үлкенді сен сыйласаң, кіші сені сыйлайды, кіші сені сыйласа, кісі сені сыйлайды», «Аға әдепті болса, іні әдепті, апа әдепті болса, сіңлі әдепті» т.б. мақалдардан үлгі-өнеге, тәлім-тәрбиеге ерекше назар аударғанын көреміз.

Отбасындағы тәрбиенің кереметі – еңбекке баулу. Ол – адамдық кемелденудің негізі. Еңбек ете білмеген немесе оны жек көрген адамның отбасы берекелі болмайды. Ежелгі римфилософы Гораций айтқандай, «өмір еңбексіз ештеңе бермейді». Жалпы арғы-бергі заманда ғұмыр кешкен ұлы адамдардың адамды барлық жағынан кемелдендірудегі еңбектің ерекше ролі туралы айтпағаны кемде-кем шығар. Адам жанының асқан білгірі, әлемге әйгілі жазушы Л.Н.Толстой: «Еңбек атаулының бәрі де бағалы, өйткені ол адамды ізгілендіреді», – дейді [5]. Сондықтан отбасындағы да, қоғамдық ортадағы да тәрбиеде балаларды еңбек ете білуге, еңбексіз бос отыра алмайтындай сөзімге тәрбиелеу басты нысана болуға тиіс. Сонда ғана отбасы мүшелері арасындағы қарым-қатынаста әдеп-инабат, адалдық пен ақпейілділік үстем бола алады. Сонымен, ата-ананың тәрбиесі бала мінезінің іргетасы. «Тәрбие – табалдырықтан басталады» нақылы өмірден алынған шындық. Бала тәрбиесі – нәзік те күрделі, әрі қоғамдық жауапкершілікке жатады. Бала – өмірдің гүлі, сол әлеуметтің болашағы. Баланы тәрбиелі де, саналы азамат етіп өсіргіміз келсе, ең алдымен өзіміз кіршіксіз таза, тәрбиелі адам болуымыз керек. Адамгершілік пен саналықтың бастапқы қарапайым белгілерін өнегелі отбасында дарытқан баланың болашағы жарқын, өмірі мәнді болмақ. «Біздің балалар – біздің қарттығымыз, жаман тәрбие – болашақтағы қайғымыз, бұл біздің көз жасымыз, бұл басқалар алдындағы, бүкіл еліміз алдындағы біздің кінәміз» демекші, кең байтақ елімізде ұрпақтан ұрпаққа жалғасып, ұяттылық, әдептілік, көргенділік, мейірімділік, шарапаттылық салтанат құрып үйлесімділік тауып жатса, сол қымбат қасиеттердің бәрі отбасы, ошақ қасында бүршік атып, бұтағын жаятынын естен шығармауымыз абзал.

Әдебиеттер

1. Назарбаев Н.Ә. Қазақстан халқына арнаған «Қазақстан–2050» стратегиялық Жолдауы.
2. Ғаббасов С. Халық педагогикасының негіздері. – Алматы: «Әл Фараби» баспасы, 1995ж.– 460б.
3. Қалиев С., Молдабеков Ж., Иманбекова Б. Этнопедагогика. Оқулық. Астана: Фолиант, 2003. – 328 б.
4. Қалиев С. Қазақ этнопедагогикасының теориялық негіздері мен тарихы. Оқу құралы. – Алматы: Рауан, 1999. – 128 б.
5. Қожахметова К.Ж. Казахская этнопедагогика: методология, теория, практика. – Алматы: Ғылым, 1998.– 315 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ПОДРОСТКА: ПОЛИКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ

Проблема формирования ценностных ориентаций подростка в современной поликультурной ситуации остается актуальной. Это обнаруживается не только при исследовании процессов глобализации, но и при осмыслении понятий «мультиграмотность», «полиграмотность», «трансграмотность».

Образованию (как неотделимому компоненту культуры) издавна принадлежит роль развивающего фактора в становлении личности подрастающего поколения (В.А. Петровский, В.И. Слободчиков, Д.И. Фельдштейн и др.). Наибольшую значимость приобретает ценностная составляющая образования в связи с тем, что в мире в целом и в России в частности наблюдается кризис ценностной системы, падение нравственности молодежи.

Современные подростки, которым свойственны неоднозначные суждения о явлениях окружающей действительности, сверстниках и самом себе, испытывают острый кризис в осмыслении ценностей и смыслов жизнедеятельности. Прежде всего, обнаруживается отсутствие у большинства из них базовых ценностей, таких как смысл жизни, понятие о жизни, духовности, патриотизме и многое другое.

В этой связи возникает потребность в организации такого образовательного пространства, где создавались бы условия для наполнения внутреннего мира подростка ценностным содержанием. Особая роль в ее решении принадлежит поликультурному воспитанию, основанному на традициях и обычаях народа, к которому принадлежит подросток и направленному на формирование ценностно-ориентационной сферы личности.

Первостепенной задачей психологов и педагогов современной образовательной организации является помощь подростку в самореализации и самораскрытии позитивного потенциала своей личности, в принятии, присвоении и развитии им социальных и смысложизненных (ценностных) ориентаций в рамках образовательного пространства школы: в процессе специально организованной учебной деятельности и общения со сверстниками.

Речь идет о восхождении каждого ребенка на уровень общечеловеческой культуры, по мнению Н.Е. Щурковой, «к высотам создаваемой человечеством жизни счастливой, свободной и справедливо устроенной» [10, с.10].

Обращение к таким традиционным нравственным чертам, как самоотверженность, готовность к подвигу, честность, добросовестность, вера в добро и справедливость, стремление к правде и поиску идеала, к позитивной реализации не только личных, но и социально значимых интересов и целей позволяет определить, каким же должно быть восхождение к достойной жизни достойного Человека (Н.Е. Щуркова).

Интерес к общим гуманитарным проблемам, вопросам жизни и смерти, своему социальному статусу парадоксально сочетается с недостаточно развитой способностью к объективной оценке конкретных поступков, к самоконтролю поведения [1, с. 65].

Возникает проблема формирования поликультурной грамотности как способности ориентироваться в поликультурном мире, понимать его ценности и смыслы, воплощать их в достойных образцах цивилизованного поведения во взаимодействии с представителями различных культур [11].

Ценности, как известно, имеют объективный характер, поскольку существуют вне зависимости от того, осознает их субъект или нет. Это означает, что необходима организация такого образовательного пространства, в котором созданы условия для наполнения внутреннего мира подростка ценностным содержанием [9].

Положительные результаты в процессе формирования ценностных ориентаций достигают оптимального уровня, если:

-разработан алгоритм анализа содержания образования с его помощью выявлен его гуманистический потенциал;

-обеспечены аксиологический и личностно-ориентированный подходы к развитию духовных потребностей (ценностных ориентаций) подростков, имплицитно содержащихся в базовом ядре образования;

-определены факторы, способствующие присвоению гуманистических ценностей образования развивающейся личностью;

-обеспечен программно-целевой подход к актуализации ценностного содержания базовых знаний обучающихся;

-осуществлена ориентация педагогов на формирование ценностных ориентаций подростка.

Формирование ценностных ориентаций подростка базируется:

- на аксиологических принципах, отражающих национальные и общечеловеческие ценности духовной жизни общества, составляющих одну из основ его стратегии в сфере образования;

- на важнейших положениях антропологии и культурологии о цельности и иерархичности человеческой души, о приоритете воспитания человека через освоение отечественной и мировой культуры.

Определяющая роль в формировании ценностных ориентаций подростков принадлежит поликультурным технологиям (А.Я. Данилюк), направленным на организацию места человека в образовательном пространстве. Так интегративная гуманитарная развивающая технология направлена на обогащение теоретического мышления подростка событиями культурной жизни. Язык педагога и обучающегося, язык науки и язык искусства, язык научных текстов и язык архивных документов, исторических памятников – это языковые оппозиции, которым, по сути, присуща поликультурность. Необходимо создание ситуаций, обеспечивающих рождение новых текстов, различную подачу информации в целях выработки собственного видения проблемы.

Шаг 1. Определение явления культурной жизни этноса, понятие о котором будет формироваться в процессе совместной деятельности.

Шаг 2. Обозначение временных пределов организации поликультурного пространства.

Шаг 3. Отбор системных знаний из тех наук, которые должны быть привлечены для воспроизведения культурного события.

Шаг 4. Формулировка учебных задач и вопросов, открывающих перспективы понимания поликультурной ситуации.

Шаг 5. Определение параметров самоанализа.

Таким образом, интегративная гуманитарная развивающая технология способствует формированию гуманитарного теоретического понятия, а оно (понятие) формулируется как проблема, как учебная задача, что обеспечивает формирование целостного мировосприятия за счет расширения «поля культуры» [4, с. 49].

Ценностные ориентации формируются и развиваются на основе индивидуального и социального жизненного опыта подростка, на основе познания идеалов и ценностей как ориентиров жизнедеятельности. Именно поэтому формирование ценностных ориентаций является целью воспитания и обучения.

Литература

1. Алексеева, В.Г. Ценностные ориентации как фактор жизнедеятельности и развития личности // Психологический журнал – 1984. – Т. 5. – № 5. – С. 63-70.

2. Безменова, И.К. Ценностные ориентации старшеклассников (теоретический обзор работ). – М.: МГУ им. М.В. Ломоносова, 1998.
3. Борисенков, В.П., Гукаленко О.В., Данилюк А.Я. Поликультурное образовательное пространство России: история. Теория, основы проектирования: монография / В. П. Борисенков. – М.: Изд-во ООО «Педагогика», 2006. – 464 с.
4. Вардомацкий, А.П. Сдвиг в ценностном измерении? // Социологические исследования. – 1993. – С. 46-55.
5. Гудечек, Я. Ценностная ориентация личности // Психология личности в социалистическом обществе: Активность и развитие личности. – М., 1989. – С. 102-109.
6. Никитина, Н. Н., Балашова, В. Г., Новичкова, Н. М., Социально – педагогические основы ценностного самоопределения в ранней юности: Методическое пособие. – Ульяновск: УлГПУ, 2006. – 273 с.
7. Попова, В.И. Использование гуманитарно-педагогических технологий воспитания в подростково-молодежной среде: Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Изменяющийся мир и его влияние на деятельность педагогов и психологов системы образования». -2013, июль. – Режим доступа: week.tochkapsy.ru
8. Петракова, Т.И. Гуманистические ценности образования в процессе духовно-нравственного воспитания подростков: Автореф. дис. Т.И. Петракова, доктор пед. наук. – М., 1999. – 403с.
9. Ценностно-смысловые ориентиры воспитательной работы с детьми и молодежью: сб. научных статей / сост. и науч. ред. д.п.н., проф.В.И. Попова. – Оренбург: ГБУ РЦРО, 2015. – 129 с.
10. Щуркова, Н. Е. Восхождение к нравственности: Научно-методическое пособие. – М.: Издательство ИТРК, 2016.– 264 с.
11. Якимов, П.А. Поликультурная деятельность школьника как социально-педагогический феномен. – Гуманитарно-педагогические технологии современного образования : концептуальные подходы, разработка и апробация: монография / составит. и науч. ред. проф.В. И. Попова. – Оренбург: изд-во ОГПУ, 2013. – С. 198-223.

М.И. Болотова
г. Оренбург (Россия)
М.А. Ермакова
г. Оренбург (Россия)

WEB-QUEST КАК ТЕХНОЛОГИЯ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ И ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

К метапринципам развития высшего образования относится принцип гуманизации. Гуманизация образования трактуется В.И. Андреевым как развитие образовательных систем с учетом признания одной из приоритетных ценностей личности педагога и обучающихся, гармонизация их интересов, взаимоотношений и условий для их развития и саморазвития [1]. Личностно ориентированная педагогика выводит на первый план самого человека, его ценности, его личную свободу, его умение прогнозировать и контролировать себя. Это ключевой элемент мышления нового времени, в рамках которого личность выступает не только как субъект образовательного процесса, но и как самоцель развития.

Гуманизация образования способствует кардинальному усилению эмоционального и коммуникативного потенциала обучения и воспитания; предполагает его дифференциацию и индивидуализацию на основе активизации творческого саморазвития

личности обучаемого; исключает безличный подход к человеку. Таким образом, новый метапринцип образования, ориентированный на развитие личности, должен стимулировать инновационные процессы в различных институтах образования. Изменения целей, содержания и технологий обучения определяют суть и характер инноваций. Обучение должно развивать самостоятельное критическое и творческое мышление. Для этого необходимо широкое информационное поле, различные источники информации, различные точки зрения на одну и ту же проблему, побуждающие к самостоятельному мышлению, поиску собственной позиции. Все это невозможно без использования различных инновационных образовательных технологий (проектного обучения, информационно-коммуникативные; сотрудничества и др.).

Одной из современных технологий проектного обучения является технология образовательных веб-квестов (Web-Quest). В педагогике квест-технология ещё не прошла стадию теоретического обоснования. В современной образовательной практике она представляет собой модель, в которой сочетается продолжительный целенаправленный поиск при выполнении проблемного задания с элементами ролевой игры, для выполнения которого используются информационные ресурсы Интернета. Квесты охватывают отдельную проблему, учебный предмет, тему, могут быть и межпредметными. Особенностью образовательных веб-квестов является то, что часть или вся информация для самостоятельной или групповой работы обучающихся находится на различных веб-сайтах. Кроме того, результатом работы с веб-квестом является публикация работ учащихся в виде веб-страниц и веб-сайтов (локально или в Интернет)» [2].

Сейчас в учебных заведениях большинство учащихся свободно пользуются современными информационными технологиями, это упрощает для них процесс поиска информации, обработки ее и предоставления в различных презентативных формах. Поэтому использование в проектной деятельности обучающихся компьютера как инструмента творческой деятельности способствует достижению нескольких целей: повышение мотивации к самообучению; формирование новых компетенций; реализация креативного потенциала; повышение личностной самооценки.

Веб-квесты лучше всего подходят для работы в мини-группах, однако существуют и веб-квесты, предназначенные для работы отдельных обучающихся. Данная технология позволяет студентам погрузиться в проблему с позиции системно-деятельностного подхода, формируя необходимые компетенции. Квест построен на коммуникативном взаимодействии команды участников.

Опишем опыт применения веб-квестов в образовательном процессе ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный медицинский университет» Минздрава России (далее – ОрГМУ).

В настоящее время в различных сферах деятельности ощущается нехватка специалистов, способных самостоятельно и в команде решать возникающие проблемы, делать это с помощью Интернета. Поэтому работа учащихся в таком варианте проектной деятельности, как веб-квест, разнообразит учебный процесс, сделает его живым и интересным. А полученный опыт принесет свои плоды в будущем, потому что при работе над этим проектом развивается ряд компетенций:

- использование ИТ для решения профессиональных задач (в т.ч. для поиска необходимой информации, оформления результатов работы в виде компьютерных презентаций, веб-сайтов, флеш-роликов, баз данных и т.д.);
- самообучение и самоорганизация;
- работа в команде (планирование, распределение функций, взаимопомощь, взаимоконтроль);
- умение находить несколько способов решений проблемной ситуации, определять наиболее рациональный вариант, обосновывать свой выбор;
- навык публичных выступлений (обязательно проведение презентаций и защит проектов с выступлениями авторов, с вопросами, дискуссиями).

Веб-квест как технология социального воспитания студентов. Всем студентам рано или поздно приходится выступать с докладами, сообщениями, защищать свои курсовые, а затем и дипломные работы. При этом вопросов, как это делать, всегда больше, чем ответов. В Топ-10 страхов человечества смерть находится на 6-ом месте, а страх перед публичным выступлением на первом месте.

Разработанный нами квест «*Самоучитель по защите дипломной (курсовой) работы*» поможет разобраться в основных аспектах подготовки и самой защиты студенческих работ. Разные специалисты представят свою точку зрения на такое мероприятие, как публичная защита работ, дадут всем желающим советы и рекомендации. Задача участников квеста – определить свою роль и разработать рекомендации, требования, советы студентам, готовящимся защищать свою работу. При выборе роли можно ориентироваться на свои склонности, интересы, или наоборот – попробовать себя в непривычной ситуации.

Роли участников квеста:

Психолог отвечает за психологическое, эмоциональное состояние выступающего. Его главная задача – дать практические советы по преодолению волнения, активизации внимания слушателей. Так же Психолог выяснит влияние внеязыковых средств на общее восприятие выступления.

Задача Дизайнера – дать советы по изготовлению электронных презентаций и раздаточного материала.

Оратор – мастер красноречия. Его задача – обобщить опыт и поделиться мастерством.

Специалист русского языка даст советы по использованию языковых средств выразительности, подскажет принятые речевые обороты, используемые при защите дипломной (курсовой) работы, предостережет от неправильного произношения часто употребляемых слов.

Рецензент акцентирует внимание на критериях оценивания выступления, подскажет приемы снижения негативного воздействия замечаний.

«Бывалый» представит советы преподавателей, выпускников и студентов старших курсов, защищавших свои проекты, поделится приметамы и повеселит студенческими байками.

Этот квест мы предлагаем пройти студентам первого курса, что позволяет разнообразить учебный процесс и заранее готовиться студентам к предстоящим публичным защитам своих работ. Акцент делается на то, что приглашение старшекурсников на заключительный этап (представление результатов проекта) придает первокурсникам чувство ответственности за предоставляемый продукт, ощущение важности их работы.

Веб-квест как технология патриотического воспитания студентов. Перед нами встал вопрос: как же можно использовать пространство медиатехнологий и сети Интернет для формирования основ нравственно-патриотического сознания студентов? Как заинтересовать их изучением родного края? Для решения этой проблемы был разработан веб-квест «*Оренбуржье в событиях и лицах*».

Целью веб-квеста «*Оренбуржье в событиях и лицах*» является создание воспитывающей среды, обеспечивающей активизацию социальных, интеллектуальных интересов учащихся в свободное время, развитие здоровой, творчески растущей личности, способной на социально значимую практическую деятельность, реализацию добровольческих инициатив.

Задачи:

1. Создание условий для проявления и развития своих способностей на основе свободного выбора, постижения духовно-нравственных ценностей и культурных традиций, творческой самореализации личности студента.

2. Воспитание патриотизма через воспитание любви и интереса к родному краю.

3. Воспитание любознательного, интересующегося, активно познающего мир, ребёнка.

4. Воспитание инициативности, самостоятельности учеников начальной школы, способности к успешной социализации в обществе.

5. Развитие навыков организации и осуществления сотрудничества с педагогами, сверстниками, родителями, старшими детьми в решении общих проблем.

Веб-квест «Оренбуржье в событиях и лицах» имеет следующую структуру. На первой странице мы приглашаем учащихся в увлекательное путешествие по станциям (Историческая, Экономическая, Образовательная, Политическая, Художественно-изобразительная) родного края - Оренбуржья. Студенты первого курса знакомятся с понятием «веб-квест», им рассказывается, что это такое и предлагается решить, как они будут выполнять задания в группе или индивидуально.

Затем студенты могут выбрать одну из ролей, которая им наиболее интересна: историк, художник, политик, педагог, бизнесмен, архитектор, поэт, корреспондент, и познакомиться с заданием для своей роли.

В ходе решения веб-квеста происходит знакомство с историей Оренбургского края, студенты получают возможность познать историю Оренбуржья в событиях и лицах. Для выполнения каждого задания предлагаются подсказки – ресурсы сети Интернет, которые группируются так, чтобы каждый ознакомился с определённым проблемным аспектом темы. Затем в процессе представления итогов работы все участники веб-квеста получают возможность увидеть проблему с разных сторон.

Для каждого задания чётко определена подробная шкала критериев оценки, опираясь на которую участники проекта оценивают самих себя, товарищей по команде. Однако, так как цель веб-квеста не соревновательная, то в процессе выполнения заданий решается целый ряд воспитательных аспектов. На основе свободного выбора студент активно познаёт историю Оренбургского края, видит, как воспевают красоту родной природы, учится чтить традиции, уважать и принимать ценности семьи и общества.

Веб-квест как технология мультикультурного воспитания студентов. Сохранение самобытных этнических культур и улучшение взаимосвязи между ними является основной задачей государственной политики Российской Федерации. В Федеральных государственных образовательных стандартах нового поколения, которые являются основным механизмом в осуществлении государственной политики в области образования, указывается необходимость сбережения и формирования культурного многообразия, языкового достояния многонационального этноса Российской Федерации, возможность каждого гражданина страны изучать родной язык и овладевать культурой и духовными ценностями многонационального народа России. В качестве сквозной задачи мультикультурного воспитания молодежи отмечается формирование основных принципов единства российского народа, чувства гордости за свою страну, его народ и историю государства [3].

Использование квест-технологии в процессе мультикультурного воспитания студентов позволяет решать следующие задачи: освоение и присвоение ценностей этнокультуры своего или иного народа; формирование этнического самосознания и позитивной этнической идентичности личности; формирование этнической толерантности личности, развитие умений конструктивного межкультурного диалога; повышение мотивации учебно-познавательной и исследовательской деятельности.

С учетом того, что в ОрГМУ на данный момент обучается большое количество студентов разной национальной принадлежности, также молодежь из-за рубежа, нами был разработан веб-квест «Мы – многонациональное студенчество», цель которого заключается в формировании у студентов мультикультурной компетентности, при помощи ознакомления обучающихся с культурой своего и иных народов, проживающих на территории России, а также организовать взаимодействие со студентами из Индии и Таджикистана, которые учатся на иностранном факультете.

Работа с веб-квестом даёт возможность разделить деятельность обучающихся на конкретные этапы.

1 этап – ознакомительный. На этом этапе обучающиеся получают краткую информацию о сущности проблемы, ее актуальности.

2 этап – «Задание». Студенты получают задание.

3 этап – «Роли». Обучающиеся приступают к распределению ролей. В этом веб-квесте всего 6 ролей (обществовед, этнограф, географ, лингвист, культуролог, религиовед). Выбрав роль, каждый студент начинает выполнять задание, соответствующее его роли. К каждому заданию прилагаются источники информации. Предлагаются разнообразные способы оформления своих работ: презентация, текстовый документ, таблица, фотография.

4 этап – «Объединяемся». На данном этапе каждая группа обобщает и систематизирует собранную информацию и оформляет ее.

5 этап – «Оценка». Оценивание происходит по следующим критериям: понимание задания; выполнение задания; результат работы; творческий подход.

Таким образом, использование квест-технологий позволяет добиваться определенных результатов в процессе формирования мультикультурной компетентности студентов и при этом разнообразить их деятельность игровыми приемами. Использование веб-квеста в процессе мультикультурного воспитания способствует развитию познавательной активности, творческих способностей, расширению кругозора, увлекает и заинтересовывает обучающихся.

Как видим, квест-технология призвана не только развивать познавательную активность, стимулировать умственное развитие, но способствовать моральному и нравственному становлению личности, то есть решать как обучающие, так и воспитательные задачи.

Литература

1. Андреев А.В. Гуманитарная педагогика в высшей технической школе / А.Андреев // Высшее образование в России. – 2008. – № 6. – С. 119–127.

2. Быховский Я.С. Как создать веб-квест для самостоятельной работы учащихся? [Электронный ресурс] / Я.С. Быховский. – 2000. – 21 августа. – Режим доступа: <http://teacher.fio.ru/news.php?n=59&c=1529> , свободный. – Загл. с экрана: Федерация Интернет Образования – Учитель.ру.

3. Наумова Т.В. О возможностях веб-квеста в мультикультурном воспитании младших школьников /Т.В. Наумова, К.Н. Стрижева // Молодой ученый. – 2015. – №13. – С. 673-675.

А.Б. Бухарова
г. Астана (Казахстан)

ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ В КАЗАХСТАНЕ БАЛИНТОВСКИХ ГРУПП КАК ИНСТРУМЕНТА ПРОФИЛАКТИКИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ

Проблему эмоционального выгорания можно отнести к числу актуальных направлений исследований в современном Казахстане и за рубежом. Представители социальных или так называемых «помогающих» профессий, таких как психологи, медицинские работники, педагоги, социальные работники, менеджеры и др., ежедневная деятельность которых характеризуется интенсивным общением, в большей или меньшей степени подвержены синдрому эмоционального выгорания.

По мнению ряда ученых, в числе которых Х.Дж. Фрейденберг, К.Маслач, В.В.Бойко, Н.Е.Водопьянова, В.Е.Орели др. эмоциональное выгорание есть процесс динамического характера и включает в себя эмоциональное истощение, деперсонализацию и редукцию профессиональных достижений. При этом эмоциональное истощение представляет собой чувство усталости и эмоциональной опустошенности, обусловленное спецификой деятельности. Деперсонализацию можно рассматривать как циничное отношение к собственной работе и субъектам своего труда, что выражается в равнодушном отношении к пациентам, ученикам, клиентам, подчиненным. Редукция профессиональных достижений проявляется в возникновении чувства некомпетентности в своей профессиональной деятельности [1].

Как отмечает В.А.Винокур, внимание к собственному здоровью есть часть профессиональной культуры специалистов. Состояние здоровья персонала можно рассматривать как один из факторов оценки качества организации, потому как это есть отражение степени удовлетворения потребностей не только клиентов, но и самих специалистов, работающих с ними. Сделать работу коммуникативных профессионалов менее стрессовой, но при этом более эффективной - это одна из основных целей исследований в области эмоционального выгорания [2].

В понимании механизмов возникновения и протекания синдрома эмоционального выгорания можно выделить несколько подходов:

1.Индивидуально - психологический – разрыв между ожиданиями работников от своей деятельности и действительностью ежедневной профессиональной среды.

2.Социально – психологический – специфика деятельности в социальной сфере, характеризующейся интенсивными контактами с людьми.

3.Организационно – психологический – сложности, с которыми сталкивается работник в организационной структуре: ролевые конфликты, неадекватная или слабая обратная связь от руководства и т.д. [3].

В Казахстане исследования в области эмоционального выгорания представлены относительно профессиональной деятельности, в первую очередь, педагогов, но и не только. Так, в исследовании Р.Ш.Сабириевой и Л.С.Акатаевой изучена взаимосвязь организационной культуры и эмоционального выгорания среди банковских работников [4]. В работе О.А. Маляревской дается анализ проблемы эмоционального выгорания медицинского персонала и социальных работников во взаимосвязи с особенностями их труда [5]. Что касается исследования эмоционального выгорания педагогов, то здесь наиболее глубокий анализ проблемы представлен в работах А.К. Мынбаевой [6].

Одним из методов профилактики и борьбы с эмоциональным выгоранием, зарекомендовавшим свою эффективность за рубежом являются балинтовские группы. Под балинтовскими группами понимают метод групповой тренинговой исследовательской работы, который получил название по имени своего создателя – Балинта (Balint M.), проводившего с 1949 г. в клинике Тависток в Лондоне дискуссионные групповые семинары с практикующими врачами и психиатрами. Исследованию в балинтовских группах подвергают профессиональные отношения «врач/психолог – пациент/клиент». Балинтовские группы дают возможность врачу или психологу проработать возникающие трудности в профессиональных коммуникациях в кругу коллег под руководством квалифицированного специалиста и приобрести новый опыт. Традиционно 8-12 участников встречаются с руководителем группы один раз в неделю в течение 2-3 лет. На полуторачасовом занятии происходит анализ 1-2 случаев, представленных кем – либо из участников группы [7]. Повысить компетентность в профессиональном межличностном общении, осознать «слепые зоны», препятствующие эффективным профессиональным отношениям с клиентом, профилактика эмоционального выгорания через проработку «неудачного случая» в ситуации коллегиальной поддержки – таковы основные задачи балинтовских групп [8].

Следует обратить внимание на принципиальные отличия балинтовских групп от других методов супервизии других форм групповой работы, которые представлены в методе и содержании. Методическая работа балинтовских групп строится так, что в ней нет никакой обучающей, директивно – дидактической направленности и ориентации на решение трудных клинических случаев. В содержательном отношении балинтовские группы не есть терапевтические группы, участники которых получают помощь в решении личностных проблем. Балинтовские группы сфокусированы на анализе возникающих в системе взаимоотношений «врач/психолог – пациент/клиент» психологических защит и сопротивлений как источнике информации об этом взаимодействии [9].

Основываясь на анализе работ балинтовских групп за рубежом и собственных многолетних наблюдениях В.А. Винокур выделяет позитивные аспекты этой работы:

- участники становятся более мотивированными на оказание помощи другим;
- участники становятся более восприимчивыми к эмоциональным реакциям других людей;
- участники лучше понимают и анализируют свои собственные эмоциональные реакции в процессе взаимодействия с клиентами и коллегами;
- у участников развивается умение устанавливать конструктивные ограничения в профессиональных коммуникациях [2].

Если рассматривать количество членов национальных Балинтовских сообществ, как своего рода показатель того, насколько используемым является метод, то странами – лидерами являются Германия (850 участников), Нидерланды (450 участников), Франция (300 участников). В России Балинтовское движение началось в 1995 году с создания Балинтовского общества в Санкт – Петербурге. Сейчас оно насчитывает 35 членов [10].

В Казахстане балинтовские группы как метод профилактики с эмоциональным выгоранием является достаточно новым и только начинает свое развитие, что рождает огромное количество вопросов. Например, достаточно актуальным является вопрос о потенциале использования балинтовских групп в образовательной системе или управленческой среде. Исследования в данной области имеются, однако их количество достаточно ограниченное. С другой стороны, возникают вопросы относительно межкультуральных аспектов балинтовских групп. Например, можно ли предположить возникновение сложностей при использовании метода в Казахстане, связанных с конфликтом между соответствием социальным ценностям (коллективизмом) и потребностью в личном развитии (индивидуализмом)? Повлечет ли это модификации классической балинтовской группы? Таким образом, развитие метода балинтовских групп в Казахстане представляет собой широкое поле для дальнейших исследований.

Литература

1. Райкова Е.Ю. Терапия и профилактика профессионального выгорания у представителей помогающих профессий // Молодой ученый. – 2011. – №5. Т.2. – С. 92-97.
2. Винокур В.А. Балинтовские группы – эффективная технология работы с эмоциональным выгоранием у помогающих профессионалов// Материалы первой международной конференции «Эмоциональное выгорание и балинтовское движение в помогающих профессиях». – 2015. – С.250-256.
3. Меркулова Н. Синдром эмоционального выгорания и программа его преодоления в сфере «помогающих» профессий // Вестник ТГУ. – 2011. – выпуск 12 (104). – С. 199-205.
4. Сабилова Р.Ш., Акатаева Л.С. Исследование связи организационной культуры и эмоционального выгорания// Вестник КарГУ. – 2015. <http://articlekz.com/article/11817>
5. Маляревская О.А. К вопросу об эмоциональном выгорании сотрудников психоневрологического интерната// Вестник Инновационного Евразийского Университета. – 2013. <http://articlekz.com/article/13190>

6. Мынбаева А.К. Профессиональные деформации педагогов: подходы и диагностика в Казахстане // Открытая школа. – 2013. http://www.open-school.kz/glavstr/tema_nomera/tema_nomera_122_3.htm

7. Психотерапевтическая энциклопедия // под.ред. Карвасарского Б. Д. СПб., 2000.

8. Кулаков С.А. Супервизия в психотерапии. Учебное пособие для супервизоров и психотерапевтов. – СПб., 2004.

9. Винокур В.А. Балинтовские группы: история, технология, структура, границы и ресурсы. – СПб., 2015.

10. Авагимян А.А. Балинтовское движение: современное направление борьбы с эмоциональным выгоранием в помогающих профессиях// Материалы первой международной конференции «Эмоциональное выгорание и балинтовское движение в помогающих профессиях». – 2015. – С.14-21.

А.В. Воронова
г. Ярославль (Россия)

КАТЕГОРИИ МАСКУЛИННОСТИ И ФЕМИНИННОСТИ В ГЕНДЕРНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Понятия «маскулинность» и «фемининность» являются одними из важнейших в гендерной психологии. Интересно проследить, как менялись представления о мужественности и женственности вместе с развитием психологической науки и общества.

Традиционно мужчины и женщины на протяжении долгого времени считались абсолютно противоположными полами, наделенными различными качествами и, следовательно, разными социальными ролями. Согласно таким представлениям, мужчины и женщины должны обладать определенным набором качеств, присущим только конкретному полу. Женщины представлялись пассивными, зависимыми, слабыми, мужчины – активными, сильными, доминирующими. Сферой деятельности женщин признавались дом и семья, мужчин – общественная и политическая жизнь. Сегодня такой подход нуждается в пересмотре, т.к. за последнее столетие многое изменилось в социальной организации западного общества.

Появление новых социальных возможностей для женщин, достижение значительного равенства полов в обществе (в сфере образования, труда и т.д.) потребовало от женщин развития тех качеств, которые раньше считались исключительно мужскими. Сегодня маскулинность и фемининность уже не представляются абсолютно противоположными категориями. Расширение знаний о жизни людей в разных культурах позволило сделать вывод о необходимости учитывать социокультурные факторы при изучении гендерных аспектов личности, т.к. представления о мужественности и женственности, которые признаются правильными в одной культурной среде, могут совершенно отличаться от представлений, существующих в другом обществе.

Подходы к определению маскулинности и фемининности в психологии различны. Эссенциалистский подход, в основе которого утверждение о биологической детерминации гендерных различий, был доминирующим в гендерной психологии вплоть до последней трети XX в. Необходимо отметить, что в последние годы более распространенным стал социально-конструктивистский подход, согласно которому главное внимание при исследовании гендерных различий должно быть сосредоточено на социокультурных аспектах развития личности.

Б.Е. Алексеев выделяет четыре этапа в формировании представлений о маскулинности и фемининности. На первом этапе маскулинность и фемининность

рассматривали как обобщенные образования, противопоставленные друг другу. На втором этапе маскулинность и фемининность оценивали как обобщенные образования, имеющие взаимозависимую количественную связь у отдельного индивидуума. Особенностью третьего этапа стало создание концепции андрогинии. На четвертом (современном) этапе происходит критическая переоценка существующих представлений и предлагаются новые критерии для создания концепции маскулинности и фемининности [1, с. 10-11].

Первая концепция маскулинности / феминности была сформулирована Л. Термэном и К. Майлз в 30-х годах XX века и рассматривалась как простой биполярный конструкт. Эти авторы приняли маскулинность и фемининность в качестве реальностей и создали опросник для их измерения (тест Термана-Майлз). В основу этой концепции легли следующие утверждения: маскулинность и фемининность являются глубинными и изначально присущими, внутренними аспектами личности; биполярность: маскулинность и фемининность являются противоположными полюсами одной оси, т.е. индивид может быть или маскулинным или фемининным, но не может обладать теми и другими качествами одновременно. Если человек имеет высокие показатели маскулинности, то его показатели фемининности должны быть низкими и наоборот; психическое здоровье человека тесно связано с психологическим полом. Л. Терман и К. Майлз описывали маскулинную психику как предприимчивую, механистически и объективно ориентированную, агрессивную, самоутверждающуюся, бесстрашную и грубую, а фемининную психику – как эстетическую и ориентированную на очаг, с малоподвижным образом жизни, сострадательную, застенчивую, эмоциональную и утонченную [5, с.13-14].

Важные изменения во взглядах на сущность маскулинности /фемининности произошли в 70-80-е гг. XX в. На этом этапе была создана концепция андрогинии. В 1974 г. Сандра Бэм сформулировала свою гипотезу о существовании 3 типов людей с различной гендерной идентичностью: с преобладанием фемининных характеристик, с преобладанием маскулинных характеристик и «андрогинных», т. е тех, у кого наблюдается баланс маскулинных и фемининных характеристик. При этом признавалось, что андрогинные личности обладают адаптивностью и гибкостью поведения и наиболее благополучны психологически [3, с. 201-202]. Однако через некоторое время сама Сандра Бэм отказалась от идеи андрогинии, так как пришла к выводу о том, что общество не готово принять ее. К тому же исследователи пришли к выводу о том, что маскулинность скорее, чем андрогиния является параметром большего приспособления и гибкости для обоих полов и существует сильная положительная связь между маскулинными качествами и психическим здоровьем, а также удовлетворенностью жизнью и позитивным настроением у лиц обоего пола. Оказалось, что феминные и андрогинные как мужчины, так и женщины выражают желание стать более маскулинными. Многие оппоненты представленной концепции отмечали, что индивидуумы не могут избежать последствий осознания социального значения своего пола, и это существенно влияет на их поведение и установки, тем самым «настоящей» андрогинии не существует [5, с.17-18].

Важной проблемой, которая стоит перед исследователями, является определение сущности гендерных различий. В отличие от эссенциалистского подхода, социально-конструктивистский отводит главную роль в формировании маскулинных и фемининных качеств не биологическим причинам, а особенностям социально-психологического развития личности.

С.Бем принадлежит известная теория «линз гендера» (2004), согласно которой в обществе существуют определенные нормы, «скрытые предписания в отношении пола и гендера», формирующие представления людей о том, каким должно быть поведение мужчин и женщин – так называемые линзы, через призму которых люди привыкли оценивать самих себя и окружающих. Автор выделяет три линзы: андроцентризма, гендерной поляризации и биологического эссенциализма. Их внедрение в дискурс культуры, общественные институты и психику людей приводит к формированию устойчивых представлений о фундаментальных различиях мужчин и женщин и

естественном превосходстве мужского, а, следовательно, утверждает неравенство полов как норму [2, с. 33-35].

Сегодня мы наблюдаем определенные проблемы, связанные с кризисом традиционных гендерных представлений. Важно отметить, что жесткое разделение «мужских» и «женских» качеств, а вместе с тем норм поведения, присущих представителям разных полов, имеет серьезные социально-психологические последствия для личности. Благодаря господствующему в обществе андроцентризму, женские качества представляются менее значимыми и позитивными, чем мужские, и мужчины занимают более привилегированное положение в обществе, что усваивается человеком с раннего детства. Это имеет негативные последствия не только для женщин, но и для мужчин, т.к. у мужчин возникает беспокойство относительно соответствия гендерному поведению.

Д.Д. Исаев отмечает: «В гендерно-поляризуемом обществе люди должны подавлять некоторые свои наиболее естественные человеческие порывы, которые не соответствуют гендерным ожиданиям. Эти несоответствующие гендерным ожиданиям порывы и импульсы приводят к конфликту и противоречивым тенденциям в психике человека. Они представляют непрерывную внутреннюю угрозу мужскому и женскому «Я», над формированием и сохранением которых люди так усердно работают» [5, с. 22].

Несмотря на то, что высказываются опасения по поводу процесса стирания гендерных различий, которое наблюдается в современном обществе, некоторые исследователи утверждают, что эти различия сохраняются, но проявляются уже на более тонком уровне. Так, И.Г. Малкина-Пых утверждает, что представление о глобальной феминизации мужчин – такое же упрощение, как идея о всеобщей маскулинизации женщин. Речь идет о снятии нормативных запретов и ограничений, что позволяет проявлять индивидуальные свойства, не обязательно связанные с полом. Половые различия при этом становятся более индивидуализированными и тонкими [6, с. 459].

Проблема маскулинности /фемининности по-прежнему остается актуальной в психологии. Социально-конструктивистский подход, на наш взгляд, позволяет наиболее объективно рассмотреть данную проблему и сформировать новый позитивный взгляд на ее решение. По мнению психолога Ш. Берн, «следует ценить качества, связанные с тем, и с другим гендером, но никак не гендерные различия, искусственное разделение качеств на мужские и женские приводит к наложению бессмысленных ограничений на оба пола и способствует развитию гендерного конфликта. Мы, естественно, должны ценить некоторые качества, которые в прошлом считались мужскими (или женскими), но при этом не следует считать, что человек непременно должен принадлежать к определенному полу, чтобы обладать ими» [4 с. 119-120]. Мы полагаем, что благодаря такому подходу появится возможность разрешить многие социально-психологические противоречия и создать условия для наиболее благоприятного развития личности каждого человека.

Литература

1. Алексеев Б.Е. Полоролевое поведение и его акцентуации. / Б.Е. Алексеев // СПб.: Речь, 2006. – 144 с.
2. Бем С. Линзы гендера: Трансформация взглядов на проблему неравенства полов [Текст] / С. Бем / Пер. с англ. – М.: «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 2004. - 336 с.
3. Бендас Т.В. Гендерная психология: Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2006. — 431 с: ил. – (Серия «Учебное пособие»).
4. Берн Ш. Гендерная психология [Текст] / Ш. Берн // Куб – электронная библиотека (koob.ru)
5. Исаев Д.Д. Психологическое понимание и измерение пола. Учебное пособие. Издание СПб ГПМУ, 2012.
6. Малкина–Пых И.Г. Гендерная терапия. – М.: Эксмо, 2004. – 927 с.

ТЕНДЕНЦИИ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ В СОВРЕМЕННОЙ УКРАИНСКОЙ СЕМЬЕ

На сегодня существует ряд тенденций, которые напрямую связаны со структурными изменениями в современной украинской семье и определяют характер ее воспитательных воздействий, специфику содержания, методов и форм воспитания, в частности влияют на формирование гуманных родительско-детских отношений. Во-первых, в украинском обществе наблюдается увеличение количества нуклеарных семей, в которых один ребенок концентрирует на себе внимание, любовь, материальные блага от четырех-шести взрослых, провоцируя так называемый синдром единственного ребенка. По этому поводу Адлер писал, что единственный ребенок обладает одновременно лучшим и худшим из миров, его позиция уникальна, он и самый старший и младший ребенок одновременно, ему не с кем конкурировать за «место под солнцем». Единственный ребенок в нуклеарной семье привыкает к всеобъемлющей заботе, любви, поддержке, защите взрослых. Определяющими чертами характера такого ребенка является эгоцентризм и зависимость, определенное отсутствие жизнеспособности, непонимание проблем других людей. В наше время единственных детей становится все больше и больше. Отметим, что, по статистическим данным, 41% респондентов из числа украинской молодежи имеют детей. Из тех, кто имеет детей, 63% имеют одного ребенка, 31% имеет двух детей, 4% - трех детей, а 1% имеет более трех детей. Из общего количества молодых семей семьи с одним ребенком составляют 26%, с двумя - 14%, с тремя - всего 2%, с 4 и более - менее 1% [4, с.87]. Итак, в недалеком будущем на «брачный рынок» выйдет много единственных детей обоих полов. Многими исследованиями (У.Тоумен, Р.Ричардсон, Адлер) доказано, что единственные дети - наиболее сложный вариант для супружеской совместности и успешного построения семейных отношений. Возможно, обществу следует ожидать новой волны разводов, роста числа неполных семей.

Во-вторых, в Украине распадается каждая вторая семья. Наибольшее количество разводов приходится на первый год совместной жизни, затем кризис затрагивает седьмой-восьмой год (когда дети - еще дошкольники или собираются в школу), и наконец - когда дети выросли (это касается почти каждой пятой пары из общего количества разведенных). Количество разводов по стране в целом составляет 58% от общего числа браков. Причины разводов совершенно конкретные (39% - материальные проблемы, 33% - супружеская измена, 32% - пьянство одного из членов семьи). Влияние разрушенной структуры неполной семьи на формирование личности ребенка проявляется прежде всего в том, что дети в неполных семьях не имеют для идентификации полноты взаимодополняющих родительских образов, в результате чего в них не развиваются необходимые для дальнейшей жизни качества личности. В таких семьях у детей формируются разрушительные тенденции, которые начинают доминировать, мотивируя деструктивные формы поведения.

В-третьих, на сегодняшний день в украинском обществе наблюдается отход от официальных отношений. Так называемый гражданский брак, или, точнее, «брак на веру» стал социально приемлемой нормой для большинства украинских молодых пар. Согласно исследованиям компании GFK Ukraine «Молодежь Украины - 2015», молодые люди положительно относятся к созданию консенсуальных браков [1, с.189]. Однако молодежь считает, что рождение ребенка должно происходить именно в официально зарегистрированном браке. 45% из числа опрошенных представителей украинской молодежи не женаты, 41% находится в официально зарегистрированном браке, а еще 11% живут вместе без оформления брака. 21% мужчин и 19% женщин утверждают, что они лично не желают

регистрировать брак, а 17% и 25% - что этого не желает партнер (в обоих случаях разница не является статистически значимой) [4, с.45]. По некоторым данным, гражданский брак, в котором находится каждая десятая украинская пара, больше устраивает мужчин (наличие жены без ответственности за нее и детей, быт и т.д.). В стране растет число незарегистрированных сожительства, которые в переписях и социологических исследованиях женщины называют браками, а мужчины - разновидностями холостого состояния. Так, последняя перепись зарегистрировала разницу в количестве почти 1 млн. человек между женщинами, которые считали себя замужними, и мужчинами, которые отождествляли себя с «вольными казаками», то есть рассматривали гражданский брак как тренинг и апробацию будущей семейной жизни. Этим обуславливается наличие в гражданских браках женского начала, материнской формы воспитания. У взрослых, живущих в гражданском браке, как правило, отсутствует чувство ответственного отцовства, ребенок соответственно не воспринимает типичные семейные роли.

В-четвертых, более пяти миллионов украинцев и украинок репродуктивного возраста работают за рубежом. В их составе 51,7% - мужчины, 48,3% - женщины. Самая многочисленная возрастная группа - 17-27 лет (41,7%). Чуть меньше тех, кому 28-38 и 39-49 лет - соответственно 28,3% и 26,7%. Большинство мигрантов имеют высшее образование - 36,7%, неоконченное высшее - 13,3%, среднее специальное - 26,7%, среднее - 15% [4]. Это не самая плохая часть родителей, да еще и наиболее продуктивная. В последнее время наблюдается тенденция отъезда за границу целыми семьями, особенно с детьми дошкольного возраста. Однако, большая часть мигрантов оставляет своих детей дома на отца или мать, на бабушку-дедушку, близких родственников, даже знакомых. Такие семьи часто разрушаются или из-за пьянства, или из-за супружеской измены, и ребенок, отчасти не один, остается на произвол судьбы. То есть, по самым скромным подсчетам, в трех миллионах семей дети находятся вне должного родительского внимания.

Несмотря на усилия государства по преодолению в отдельных районах Украины массовой безработицы, эта проблема остается очень острой. В то же время некоторое оживление экономики вызывает нехватку некоторых категорий работников в крупных индустриальных центрах. Массовый переезд на работу в развитые центры большого количества работников с периферии также вызывает распад семей, увеличение числа неполных семей и распространение в них такого феномена, как безотцовское воспитание.

Общество еще не осознает, к каким последствиям приведет внутренняя миграция. Детям, которые пережили стресс в детстве или в подростковом возрасте (через фактическую потерю живых родителей), очень трудно потом восстановиться на личностном уровне. В их взрослой жизни это потрясение может проявиться по-разному, отразившись на состоянии здоровья, на будущих собственных семьях; возможно, они будут «дышать» на собственных детей, чрезмерно лелеять их, поскольку сами были лишены родительской любви и внимания. Другие будут репродуцировать совсем противоположное отношение к собственным детям: я выжил, значит и ты живи, как умеешь.

Кроме того, у детей из таких семей появляется обида на государство, которое заставило отца или мать, или обоих выехать на заработки. Растущая личность в этом случае формируется на негативе, и самое страшное, что отсутствует и семейная аура, атмосфера, к которым так тяготеют дети. Не поддерживаются семейные традиции, не существует семейных праздников, не прививается гордость за свою семью. Фундамент, на котором все это происходит при нормальных социокультурных условиях, отсутствует. Это глубокая моральная, психологическая проблема, не замечать которую общество не имеет права.

Все эти сложные проблемы, связанные с развитием, воспитанием, социализацией ребенка, современная семья не в состоянии решить самостоятельно. Родители, не владея в достаточной мере знаниями о специфике правильного воспитательного потенциала,

возрастных и индивидуальных особенностей ребенка, зачастую осуществляют процесс семейного воспитания вслепую, интуитивно, разрозненно и хаотично.

Для того чтобы плодотворно взаимодействовать с родителями учеников, школьному педагогу, психологу необходимы знания не только о типах семьи учеников, но и о том, какой стиль семейного воспитания присущ тому или иному типу семьи. Эти знания позволят ему четко определить, как формируются родительско-детские отношения, какие методы используют взрослые для воспитания ребенка, какие духовно-нравственные ценности формирует семья, как относятся родители к ребенку.

Итак, делаем вывод, что современная семья испытывает значительные затруднения относительно реализации воспитательной функции. Это, в свою очередь, актуализирует дальнейшие разработки проблем семейного воспитания, в частности, проблему формирования гуманных родительско-детских отношений.

Литература

1. Головенько В.А. Настрої молоді щодо здійснення модернізаційних перетворень в сучасній Україні / В.А. Головенько // Український соціум / В.А. Головенько. – К.: Наук. думка, 2013. – С. 189–206.

2. Эйдемиллер Э.Г. Психология и психотерапия семьи / Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис. – СПб. : Питер Ком, 2008. – 672 с.

3. Повалій Л.В., Хромова О.Л. Виховання дітей у сім'ях різного типу: метод. рек.: К.: Наук. світ, 2010 – Ч.3. Зміст, форми і методи виховання дітей у сім'ях різного типу /Л.В.Повалій, О.Л.Хромова. – 47 с.

4. Сім'я та сімейні відносини в Україні: сучасний стан і тенденції розвитку. – К. : ТОВ «Основа-Принт», 2009. – 248 с. 6. Шлюб, сім'я та дітородні орієнтації в Україні. – К. : АДЕФ-Україна, 2008. – 256 с.

М.В. Гончар
г. Новая Каховка (Украина)

НАДЗОРНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ИНСПЕКТОРОВ НАРОДНЫХ УЧИЛИЩ В УКРАИНСКИХ ГУБЕРНИЯХ РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ В 70-Х ГОДАХ XIX СТОЛЕТИЯ

В условиях трансформации образовательного законодательства Украины не последнее место занимает концептуальная разработка вопроса государственного контроля над качеством образовательных услуг, предоставляемых учебными заведениями. В этом контексте особое внимание уделено функциям, методам работы, статусу, полномочиям институтов государственного контроля. Кроме того, большое значение имеет использование конструктивного исторического опыта организации на украинских землях государственного контроля в сфере образования. Такой опыт был накоплен в процессе деятельности инспекторов народных училищ.

Его появление было связано с желанием царского правительства поддать всецелому контролю какие-либо проявления вольнодумия в образовательной сфере, которая динамично развивалась и расширялась. В 1869 г. в каждой губернии империи, в том числе и в украинских губерниях, было введено по одной должности инспектора народных училищ. Инспектор назначался распоряжением министра народного просвещения (далее – МНП) и должен был: «... всеми средствами содействовать в развитии и распространению начального народного образования» [1, с. 542]. В своей работе инспектор подчинялся и был подотчетен попечителю учебного округа. Он имел право совещательного голоса на

заседаниях совета при попечителе учебного округа, где рассматривались вопросы подконтрольных ему народных училищ. На заседаниях губернских и уездных училищных советов он был их полноправным членом.

Важным шагом в нормативном определении функциональных обязанностей и инструментов реализации государственного контроля инспекторами народных училищ стало утверждение царским указом в 1871 г. особой инструкции. В ней была сформулирована двухуровневая модель надзора за учебными заведениями (государственный и муниципальный надзор). Первый олицетворялся инспектором народных училищ, второй – губернскими и уездными училищными советами. Инструкция определяла объект исключительного контроля инспекторов – государственные начальные учебные заведения, учительские семинарии и школы, педагогические курсы. Другие учебные заведения, которые были основаны местными общинами, подлежали совместному контролю инспектора и училищного совета [2, с. 442].

Рассмотрим основные направления инспекторского надзора:

1. Анализ личного состава учителей народных училищ, их профессиональные и нравственные качества. Во время него инспектор должен обратить внимание на основания пребывания учителя на должности (наличие необходимого образования). Нравственные качества педагога, наличие профессиональных качеств и знаний для осуществления преподавательской деятельности, как учитель проявляет усердие в работе. Для анализа учебного процесса инспектор следил за объемом и содержанием уроков, методом и характером преподавания каждого из предметов. Наблюдал за продолжительностью учебного процесса и каникул, количеством прочитанных уроков. Интересовался отношением к учителю учеников и местных жителей.

2. Осуществление контроля. Чтобы учебники и пособия, использовавшиеся в училище, соответствовали списку рекомендуемых МНП и духовным ведомством; чтобы учебные пособия, предназначенные для бесплатной раздачи, попадали неимущим ученикам; чтобы во всех учебных заведениях осуществлялся тщательный учет учебников. В случае обнаружения недостачи он требовал немедленного её устранения. Отдельно он следил за учетом выдачи и возврата учебных пособий учителями с учительской библиотеки. В случае потери или порчи учебника инспектор должен был взыскать с учителя его стоимость.

3. Забота о благосостоянии училища, его материальном и кадровом обеспечении. При осмотре учебных заведений инспектор обращал внимание на внешнее и внутреннее благоустройство училищ, их материальное обеспечение и благополучие персонала, чтобы все училища достаточно были обеспечены учебными принадлежностями. Контролировал, чтобы велся учет всего училищного имущества. Так же он наблюдал за санитарным состоянием учреждения. Кроме того, инспектор должен был следить за тем, чтобы средства, которые предусматривались учебным заведениям из казны, от земств, местных общин или частных лиц вовремя и в полном объеме доходили до адресатов. В круг полномочий инспектора входило наблюдение за тем, чтобы на должности блюстителей и попечителей (покровительницей) народных училищ избирались уважаемые местные жители, которые могли бы принести пользу в развитии учебного заведения, в частности, предоставлять ему необходимую материальную поддержку.

4. Контроль правильности ведения учета учеников, в частности, наличия сведений о вероисповедании, происхождении, возрасте, времени поступления и выбытия. Кроме того, следил за правильностью поощрения учеников и наложения на них взысканий.

5. Забота об открытии новых училищ и закрытии неэффективных. В вопросе контроля над учебными заведениями большое значение имел вопрос целесообразности функционирования того или иного заведения. Независимо от того, кому оно подчинялось и кем содержалось, в случае установления, что заведение не выполняет возложенные на него обязанности, инспектор мог ходатайствовать перед губернским (уездным) училищным советом о переносе его в другую местность или закрытии [2, с. 438-443].

Для реализации контрольных функций инспектор осуществлял периодический обзор всех учебных заведений губернии. При необходимости нужные сведения о состоянии учебных заведений ему могли предоставлять штатные смотритель уездных училищ или другие чиновники учебного округа. Инструкция определяла такие методы сбора необходимых данных: а) присутствие на уроках и экзаменах, в том числе, на звание учителей народных училищ; б) беседы с преподавателями, учениками, авторитетными представителями местного общества [2, с. 437].

Для реализации надзорных функций инспектор имел такие инструменты воздействия: а) ходатайствовал перед владельцем учебного заведения о замене преподавателя; б) единолично отстранял педагога от преподавательской работы на время рассмотрения ходатайства инспектора к владельцу учебного заведения; в) требовал от учителей и их руководителей устранить недостатки или выявленные нарушения.

Кроме контрольных функций, инспектор выполнял некоторые административно-распорядительные обязанности:

- принимал меры, направленные на открытие новых народных училищ, для чего взаимодействовал с земствами и местными общинами, которые имели возможность взять их содержание на себя. При отсутствии местной поддержки, ходатайствовал перед попечителем учебного округа о временном содержании новых училищ за счет государственной казны. Способствовал открытию училищ для девушек, а в случае отсутствия такой возможности – предоставлял разрешение на их совместное обучение с мальчиками. Заботился о создании условий для образования взрослых при училищах;

- осуществлял отбор способных кандидатов на вакантные учительские должности;

- содействовал внедрению в учебный процесс (при наличии финансовых и учительских ресурсов) таких необязательных предметов, как: церковное пение, гимнастика, ремесла;

- по согласованию с попечителем учебного округа определял продолжительность учебного процесса, каникул и количество уроков в подведомственных училищах;

- оказывал практическую помощь неопытным учителям с последующим анализом их успехов;

- принимал меры по организации при каждом училище учительских и ученических библиотек;

- в чрезвычайных случаях (пожар, жалкое состояние заведения) мог обратиться за финансовой помощью к МНП через попечителя учебного округа, уездный или губернский училищный совет. В экстраординарных случаях мог распоряжаться государственными средствами в сумме 300 руб. на поддержку деятельности народных училищ;

- ходатайствовал перед попечителем учебного округа, уездным или губернским училищным советом о предоставлении отдельным учителям единовременной материальной помощи и награждении лиц, внесших значительный вклад в развитие учебных заведений [2, с. 437-440].

Ежегодно по результатам надзора инспектор готовил подробный доклад попечителю учебного округа, губернскому и уездному училищным советам, который имел установленную форму [2, с. 443].

Таким образом, на примере деятельности института инспекторов народных училищ мы можем увидеть разносторонность интересов, которые пребывали в поле зрения государства в вопросе надзора за учебными заведениями и воплощались в деятельности инспекторов народных училищ.

Литература

1. Высочайше утвержденное мнение Государственного Совета «О некоторых мерах к развитию начального народного образования» от 29 мая 1869 г. № 47148 // Полное собрание законов Российской империи (ПСЗРИ). Собр. второе. Т. 44 : 1869 : № 46610-47357. – СПб., 1873. – С.541-543.

2. Высочайше утвержденная Инструкция инспекторам народных училищ от 29 октября 1871 г. № 50092 // ПСЗРИ. Собр. второе. Т. 46 : 1871 : № 49098-49762. –В двух отд-ниях. Отд-ние второе. – СПб., 1874. – С. 436-443.

А.Н. Грибель
г. Оренбург (Россия)

ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ПОДРОСТКА СРЕДСТВАМИ АРТПЕДАГОГИКИ

Проблема эстетического воспитания личности в современных социокультурных условиях остается актуальной, что является закономерным в переходные периоды развития общества. Обращение к человеку как ценности в условиях переоценки системы ценностей и изменения целей образования становится востребованным. В этой связи перспективным является эстетическое воспитание обучающегося, базирующееся на идеях культуросообразности и индивидуально-личностного развития.

Особую значимость эти идеи приобретают в отношении к современному подростку, который проявляет себя неоднозначно в изменяющихся социокультурных условиях. Данная особенность рассматривалась как педагогами, так и психологами. Так, по мнению В.А. Крутецкого, «подросток – это полурёбенок и полувзрослый: детство уже ушло, но зрелость ещё не наступила. Переход от детства к взрослости пронизывает все стороны развития подростка: его анатомо-физиологическое, и интеллектуальное, и нравственное развитие – и все виды его деятельности» [2, с. 183].

Рассматривая детство как социально-психологический феномен, Д.И. Фельдштейн не только выявляет характеристики детства, особенности процесса развития детей на разных возрастных этапах, но и дает научное определение детства как особого состояния, недостаточно описанного в научной литературе. В этой связи особенно значима позиция взрослого в усложняющихся человеческих взаимоотношениях [10, с. 3-19].

Возрастные изменения подростка обусловлены, по мнению Н. Е. Щурковой, его новым социальным положением. Социальные роли расширяются за счет усложнения структуры жизнедеятельности, когда проявляется интерес к активной деятельности, стремление утвердить свое «Я» среди сверстников наряду с ожиданиями признания со стороны окружающих, на что не всегда имеются основания. В условиях образовательной организации социальные роли расширяются не только номинально, но и практически: на подростка возлагаются как обязанности, так и полномочия. При этом, появляется острое ощущение себя как индивидуальности, непохожести, что создает противоречия знания и поведения, разума и эмоций, добра и зла, низкого и высокого [12, с. 168].

Проблема эстетического воспитания современного подростка обнаруживает такие особенности, которые связаны с осмыслением ценностей окружающей действительности. Эстетическое, с точки зрения философов, явление многогранное: от чувственного восприятия до широкого спектра ценностных ориентаций, включая и самого человека как ценность. Эстетическое воспринимается как «выразительное» бытие (А.Ф. Лосев, М.М. Бахтин), как отношение эстетического сознания к действительности (М.С. Каган, В.П. Тугаринов). При разнице смыслов объединяющим в философских взглядах является обращение к категории «ценности».

В педагогических исследованиях «эстетическое» сопряжено с воспитанием и развитием личности. Так, Б.Т. Лихачев, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов исследуют проблему эстетического воспитания с возможностью сформировать у обучающихся умение строить свою жизнь по законам красоты. Эстетическое воспитание – развитие воображения,

понимаемого не как способность выдумывать то, чего нет, а как способность (умение) видеть то, что есть и находится перед глазами. Данная способность (умение) – не врожденное, а «благоприобретаемое умение», имеющее свои уровни развития. При этом способность видеть то, что есть на самом деле, встречается ничуть не чаще, чем способность тонко и глубоко мыслить [2, с. 1]. Такая направленность эстетического воспитания подростка объясняется многими факторами, среди которых не только социальная среда, но и взаимодействие со сверстниками и педагогами, родителями на нравственных началах.

Основная задача современной школы заключается в том, чтобы эстетическое воспитание подрастающего поколения носило системный характер в целях приобретения обучающимися чувства прекрасного, целостного восприятия окружающего мира по законам красоты. Задачи педагогического сообщества состоят в том, чтобы сформировать у обучающегося эстетический вкус, научить его переживать и сопереживать, а также осознавать, понимать и принимать культурные ценности окружающего мира и собственной жизни в соотнесенности с эстетическими идеалами [7, с. 6].

Как известно, искусство было и остается важнейшим средством приобщения растущего человека к эстетическим ценностям через собственный внутренний опыт, личное эмоциональное сопереживание, личное участие в творческом процессе и во взаимоотношении с людьми. В этой связи эстетическая составляющая искусства позволяет человеку познать самого себя и окружающий мир. Эстетическая составляющая искусства состоит в том, чтобы не просто воспитывать человека, а воодушевлять его к эстетическому освоению действительности в целях более совершенного устройства собственной жизни и жизни окружающих. В отношении к подростку это означает, что эстетическое воспитание формирует отношение его к окружающему миру, к явлениям бытия, к самому себе, ненавязчиво вводит мир культурных ценностей и человеческих отношений, стимулирует развитие творческого начала [9, с. 392].

Одним из важных разделов эстетического воспитания является артпедагогика. Проведенный анализ позволяет констатировать, что особенностью артпедагогики является то, что она опирается на искусство и художественно – творческую деятельность, которые обладают развивающим и воспитывающим потенциалом. Она не подменяет собой художественное образование и эстетическое воспитание, а дополняет их и придает процессу развития, обучения и воспитания новую направленность.

Для создания условий восприятия подростками эстетических ценностей потребовалось обратиться к особенностям артпедагогики. Артпедагогика – отрасль научного знания, которая базируется на синтезе педагогики и искусства, обеспечивает разработку теории и практики педагогически коррекционно-направленного процесса художественного развития людей, формирует основы художественной культуры личности через искусство и художественно-творческую деятельность [3, с. 25]. Артпедагогика подразумевает использование в образовательном процессе изобразительных средств искусства, возможно совместное художественное творчество педагога и ученика, «вплетенное» в самые разнообразные виды учебной и внеучебной деятельности. Все это включает в себя множество оснований для эстетического воспитания подростка.

Для применения артпедагогики в учебном процессе необходимо, чтобы учитель выступал драматургом урока. Для этого он должен «раскрасить» тот вариант, который предложен автором методического пособия или создать свой замысел, сценарий урока. Поэтому, планируя предстоящее общение, выбирая возможные подходы к уроку, учитель начинает свое взаимодействие с учениками задолго до самого урока. Педагог определяет, что будет говорить он и предполагает возможные ответы детей, то есть определяет партитуру общения.

Факторами артпедагогики являются: *культурологический*, который обусловлен объективной связью личности с культурой как системой ценностей и становлением творческой личности; *образовательный* – направлен на развитие личности и освоение ею

окружающей действительностью на основе приобретенных знаний в области искусства и практических навыков в художественно-творческой деятельности; *воспитательный*, формирующий нравственно-эстетические основы личности и способствующий социокультурной адаптации личности с помощью искусства; *коррекционный*, содействующий профилактике, коррекции и компенсации недостатков в развитии личности [4].

Развитие способности подростка воспринимать и оценивать не только прекрасное, но и трагическое, комическое связано с воспитанием эстетического вкуса, а формирование эстетического вкуса (как правило) зависит от социального положения и возраста подростка, познаются ли негативные тенденции социума и противопоставляются данным тенденциями социальные нормы, позиции и ценностные ориентации.

Однако обнаруживается, что в школьной практике остается нерешенной проблема формирования у учащихся полноценного художественного вкуса, умения отличать мнимое искусство от подлинного. Это особенно относится к музыке и изобразительному искусству, когда учащиеся не умеют воспринимать всемирную классику, когда происходит подмена истинных ценностей культуры ложными. В противовес влиянию массовой культуры, когда в сознании людей стираются границы между ложным искусством и искусством настоящим, важно приобщать подростков к искусству в лучших его проявлениях.

Приемы артпедагогики особенно востребованы, когда обществу в целом и каждому гражданину все труднее ориентироваться в быстро сменяющихся друг друга культурных явлениях, выделять главное и существенное среди всего разнообразия, которое предлагает современная массовая потребительская культура. Вот почему очень важно обогатить детей представлениями о художественных средствах передачи настроения и переживаний человека, которые используются в жизни и искусстве, научить проводить анализ действий и выстраивать логическую цепочку событий для дальнейшего самоанализа и саморазвития на основе эстетических взглядов.

В таких условиях возрастает роль преподавателя (владеющего навыками артпедагогики), который может помочь учащимся сформировать правильное представление об окружающем их мире, о культурной жизни современной эпохи, раскрыть во всем своем богатстве систему вечных ценностей и традиций. В то же время необходимо учитывать, что ценность, к каким бы общечеловеческим корням она не восходила, можно только прожить и принять. Успешному эстетическому становлению учащихся способствует наличие музыкального слуха, чувства цвета, ритма, развитость обоняния; умение мыслить образами; эмоционально реагировать на эстетические ценности предметов и явлений окружающего мира.

Таким образом, чувство прекрасного создает в подростке особое эмоционально-психическое состояние, обостряет любознательность, развивает мышление и логику, память и способность воспринимать мир и самого себя. Научить видеть прекрасное вокруг себя, в окружающей действительности и призвана система эстетического воспитания, которая, по мнению Б.М. Неменского, «должна быть, прежде всего, единой, объединяющей все предметы, все внеклассные занятия, всю общественную жизнь школьника, где каждый предмет, каждый вид занятия имеет свою четкую задачу в деле формирования эстетической культуры и личности школьника» [5, с. 98].

Оценивая роль эстетического воспитания подростков средствами артпедагогики, можно утверждать, что оно оказывает положительное влияние на развитие эстетических идеалов, чувства прекрасного, способствует формированию их творческого потенциала и нравственного развития личности в целом. Наличие устойчивых нравственных представлений у подростков способствует правильной оценке ими эстетических качеств произведений искусства и жизненных явлений, что является перспективным и обогащает проблему эстетического воспитания детей и молодежи.

Литература

1. Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. - М., 1983. - Т. 5. - С. 22.
2. Ильенков Э.В. // К беседе об эстетическом воспитании. –М.: Наука, 1974.
3. Крутецкий В.А. // Психология. – М.: «Просвещение», 1986.
4. Медведева Е.А., Левченко И.Ю., Комиссарова Л.Н., Добровольская Т.А. Учебник для студентов средних и высших педагогических учебных заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 248 с.
5. Неменский Б.М. Мудрость красоты.– М., 1987.
6. Петрунина М.А. Теория и практика формирования социальной активности школьника в эстетической деятельности. – Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2007. - 160 с.
7. Петрунина М.А. Формирование социальной активности обучающихся: учебное пособие / М.А. Петрунина; Министерство образования и науки РФ; ФГБОУ ВПО «ОГПУ». – Оренбург: ГБУ РЦРО, 2016. – 56 с.
8. Русакова Т.Г. Становление духовного опыта ребенка в художественно-коммуникативной среде: Монография / Т.Г. Русакова. – М.: Сфера, 2005. – 210с.
9. Ушкова Н.В. Размышление об эстетическом воспитании // Молодой ученый. — 2012. – №10. — С. 392-394
10. Фельдштейн, Д.И. Детство как социально-психологический феномен и особое состояние развития. // Вопросы психологии. – 1998. №1. – С.3-19.
11. Шацкая, В.Н. «Общие вопросы эстетического воспитания в школе». – М.: Советская педагогика, 1976. – 168 с.
12. Щуркова Н.Е. Восхождение к нравственности: Научно-методическое пособие. – М.: Издательство ИТРК, 2016. – 264 с.

О.В. Дьяченко
г. Астана (Казахстан)
С.А. Долдинова
г. Астана (Казахстан)

РОЛЬ ИГРЫ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Под начальным этапом в средней школе понимается период изучения иностранного языка, позволяющий заложить основы коммуникативной компетенции, необходимые для их дальнейшего развития и совершенствования в течение изучения этого предмета. К начальному этапу, как правило, относятся 1-4 классы общеобразовательных учреждений. Но, в условиях глобализации всех сфер деятельности человека, в Казахстане повсеместно вводят изучение английского языка уже в детских садах. В каких-то детских учреждениях изучение английского языка вводят в подготовительных к школе группах (это возраст 5-6 лет), а в каких-то начинают изучение английского языка с детьми 3-4 лет. Раньше считалось, что изучение иностранного языка ребенком 3-4 лет помешает ему овладеть правильным произношением, правильной артикуляцией в родном ему языке. Сейчас же этот вопрос уже не стоит так остро, потому что каждый родитель желает видеть своего ребенка развитым соответственно времени и условиям, в которых мы живем. Теперь задача логопедов и психологов – оказывать помощь родителям и педагогам в вопросе обучения иностранному языку ребенка даже 3-4 лет. В настоящее время всё острее встает вопрос заинтересованности детей в обучении иностранным языкам, в их реальном участии в межкультурной коммуникации. Чтобы заложить основы коммуникативной компетенции, требуется достаточно продолжительный срок, потому что детям нужно с

первых шагов ознакомиться с изучаемым языком как средством общения. Это значит, что они должны учиться понимать иноязычную речь на слух, выражать свои мысли средствами изучаемого языка. Многие известные психологи, занимающиеся исследованиями детской психологии, такие, как Запорожец, Леонтьев, Эльконин, считают игру ведущей деятельностью детей дошкольного, а также школьного возраста. Термин «дидактическая игра», под которым понимались специально создаваемые для обучения игры, впервые ввели Ф.Фребель и М.Монтессори. Игры, которые они предлагали, были предназначены для детей дошкольного возраста. З.Манулейко считает, что большое значение в психологическом механизме игры отводится мотивации деятельности. Игровые методы обучения используют различные способы мотивации:

- совместное решение игровых задач стимулирует межличностное общение и укрепляет отношения между детьми (мотивы общения);

- в игре дети могут постоять за себя, свои знания, свое отношение к деятельности (моральные мотивы);

- каждая игра имеет близкий результат (окончание игры) и стимулирует ребенка к достижению цели (победе) и осознанию пути достижения цели [1]. Решая игровые задачи, дети достигают педагогическую цель, которую даже не осознают. Играя в лингвистическую игру, дети концентрируют свое внимание над конкретными задачами, стоящими в игре, а результатом их деятельности будет усвоение новой лексики, общение на иностранном языке. Использование игровых методов на уроке иностранного языка оправдано огромным значением игры для психического развития детей в любом возрасте. Игра представляет собой первую доступную для обучающихся форму деятельности, которая предполагает сознательное воспитание и усовершенствование новых действий [2].

В настоящее время в методической литературе существует достаточно большое количество классификаций, систематизирующих виды учебных игр в соответствии с тем или иным классификационным критерием.

Например, в зависимости от целей и задач учебной игры; от формы проведения; от способа организации; степени сложности; от количественного состава участников.

По целям и задачам обучения учебные игры, используемые на занятиях по иностранному языку, можно разделить на языковые и на речевые.

По форме проведения выделяют игры: предметные, подвижные, сюжетные, ролевые, игры-соревнования, интеллектуальные игры (ребусы, кроссворды, шарады, викторины), игры-взаимодействия.

По способу организации игры бывают компьютерные и некомпьютерные, письменные и устные, с опорами и без опор, имитационно-моделирующие и креативные и т.д.

По степени сложности выполняемых действий все учебные игры подразделяются на «простые» (моноситуационные) и «сложные» (полиситуационные), а по длительности проведения они делятся на продолжительные и непродолжительные.

По количественному составу участников игры подразделяются на индивидуальные, парные, групповые, командные и коллективные. Причем, индивидуальные игры являются реализацией индивидуального подхода к учащимся и представляют собой «общение» обучаемого с источником информации [3].

I. Грамматические игры.

Цели грамматических игр:

- научить учащихся употреблению речевых образцов, содержащих определенные грамматические трудности;

- создать естественную ситуацию для употребления данного речевого образца;

- развить речевую активность и самостоятельность учащихся.

II. Лексические игры.

Цели лексических игр:

- тренировать учащихся в употреблении лексики в ситуациях, приближенных к естественной обстановке;

- активизировать речемыслительную деятельность учащихся;
- развивать речевую реакцию учащихся;
- познакомить учащихся с сочетаемостью слов.

Ряд игр предназначен для тренировки учащихся в употреблении отдельных частей речи, единиц, числительных, прилагательных. Другие игры соответствуют определенным темам.

III. Фонетические игры.

Цели:

- тренировать учащихся в произношении английских звуков;
- научить учащихся громко и отчетливо читать стихотворения;
- формирование навыков фонетического слуха.

IV. Орфографические игры.

Цель – упражнение в написании английских слов. Все кроссворды, чайнворды, ребусы, которые предлагаются детям – это орфографические игры. Они также способствуют закреплению лексики.

IV. Аудитивные игры.

Цели:

- научить учащихся понимать смысл однократного высказывания;
- научить учащихся выделять главное в потоке информации;
- развить слуховую память учащихся.

V. Речевые игры.

Цели:

- научить учащихся умению выражать мысли в их логической последовательности;
- научить учащихся практически и творчески применять полученные речевые навыки;
- обучить учащихся речевой реакции в процессе коммуникации.

VI. Подвижные игры.

Цель: Используются в качестве физминутки, для закрепления лексического и грамматического материала.

Таким образом, игры в учебном процессе обладают большими возможностями для дальнейшего формирования и активизации у обучающихся умений и навыков творческой мыслительной, познавательной деятельности. Игра – путь детей к познанию мира, в котором они живут, и который они призваны изменить.

Литература

1. Манулейко З.В. Изменение моторики ребенка. – М., 2006. – 96 с.
2. Пугачев А.С. Игровая деятельность как средство обучения подрастающего поколения // Молодой ученый. - 2012. - №11. - С. 474-476.
3. Безбородова М.А. Мотивация в обучении английскому языку // Молодой ученый. - 2009. - №8. - С. 156-160.

Т.В. Ежова
г. Оренбург (Россия)

РЕАЛИЗАЦИЯ ИДЕЙ «ШКОЛЫ ДИАЛОГА КУЛЬТУР» В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Истоки развития многих современных гуманистических технологий содержатся в положении диалоговой концепции культуры М.М. Бахтина и В.С. Библера, где

обоснована идея всеобщности диалога как основы человеческого сознания, общего принципа бытия, познания и общения [2, 3]. Основным смыслом диалога культур и диалога людей заключается в том, что в процессе его реализации появляются возможности для расширения индивидуального сознания и углубления самого диалогического процесса. Отличие диалога от обмена монологами заключается в том, что «диалог – это столкновение разных умов, разных истин, несходных культурных позиций, составляющих единый ум, единую истину и общую культуру» [1, с. 137].

Человек поликультурен, даже если он воспитывался и обучался в определенном типе культуры и сознательно разделяет ее нормативы и ценности. М.М. Бахтин писал: «Существует очень живучее, но одностороннее и потому неверное, представление о том, что для лучшего понимания чужой культуры надо как бы переселиться в нее и, забыв свою, глядеть на мир глазами этой чужой культуры». Опровергая это одностороннее представление, М.М. Бахтин утверждает, что «один смысл раскрывает свои глубины, встретившись и соприкоснувшись с другим, чужим смыслом: между ними начинается как бы диалог, который преодолевает замкнутость и односторонность этих смыслов, этих культур... При такой диалогической встрече двух культур они не сливаются и не смешиваются, каждая сохраняет свое единство и открытую целостность, но они взаимно обогащаются» [2, с. 334 -335].

«Диалог культур» как понимание предполагает не оценку (лучше, хуже), а определение своеобразия каждой из них путем их сопоставления. При этом выявляется, с одной стороны, общечеловеческое содержание национальной культуры, с другой – характерные черты для каждой национальной картины мира. В итоге расширяется ценностный опыт носителя определенной национальной культуры при знакомстве с иной культурой. Для того чтобы научиться понимать непонятное в иной культуре, необходимо разобраться, каким образом формируется взгляд на нее через призму собственной культуры, постараться изменить «угол зрения» на нее. Вот тогда станет возможным понимание ранее незнакомого в иной культуре, осознание и принятие её ценностей (конечно, при условии того же отношения к родной культуре). Это обеспечит взаимопонимание, основанное на взаимоуважении, а не только на толерантности.

В познании культуры важно учесть эмоциональное отношение к факту наличия чужой культуры. Человек может отнестись к нему настороженно, терпимо, нейтрально, принять к сведению, выразить любопытство, восторг, проявить интерес, эмоционально пережить, выразить желание узнать больше и т.д. И в зависимости от уровня ценности той или иной эмоции факт чужой культуры переживается человеком либо как факт личной жизни, либо как нечто стороннее. Это также влияет на понимание чужой культуры и менталитета, а следовательно, и на взаимопонимание, когда чужая культура не становится чуждой. Взаимопонимание ведет к координации, сотрудничеству, со-деятельности, что возможно лишь при условиях, когда:

а) предмет общения становится личностно значимым для обоих собеседников (личностный контакт);

б) проявляются отношения со-переживания, эмпатии (эмоциональный контакт);

в) оба общающихся приняли ситуацию как систему взаимоотношений, поняли её, сняли смысловые барьеры (смысловой контакт).

Без этих условий взаимопонимание невозможно, поскольку отсутствует главная предпосылка взаимопонимания, его основа – культура [4].

Особенность проблемы диалога заключается в том, что субъект вступает в диалог с содержанием образования, предполагающий порождение и понимание гуманитарных смыслов и ценностей иноязычной культуры путем их осмысления и внутреннего эмоционально-ценностного «проживания». Именно поэтому последнее время так много говорится о необходимости обновления содержания иноязычного образования. В качестве основных компонентов содержания иноязычного образования чаще всего называют следующие:

- языковой материал и навыки оперирования им;
- комплекс специальных умений, характеризующих уровень практического овладения иностранным языком;
- систему знаний национально-культурных особенностей и реалий страны изучаемого языка и умение ими пользоваться в различных сферах речевого общения;
- общие учебные умения, рациональные приемы умственного труда.

Рассматривая овладение иноязычной культурой как основное содержание и первостепенную цель иноязычного образования, Е.И. Пассов выделяет четыре базовых умения, характеризующих степень владения иностранным языком и позволяющих человеку управлять своей деятельностью в подлинном диалоге культур:

умение использовать присвоенную иностранную культуру в ее диалоге с родной (познавательный аспект);

умение общаться посредством всех вербально-речевых действий (учебный аспект);

умение использовать развитые способности разного характера (развивающий аспект);

умение реализовать нравственный потенциал, накопленный в процессе иноязычного образования (воспитательный аспект) [5, с. 19].

Наиболее продуктивным подходом к отбору содержания обучения иностранному языку мы считаем проблемно-тематический подход. Он актуализирует общекультурные знания и обогащает опыт общения, приобретаемый в ходе решения проблем, обеспечивает положительную мотивацию учения и заинтересованность студентов на протяжении всего процесса обучения в педагогическом вузе.

Чем разнообразнее перечень проблем, используемых в обучении, тем больший объем различных знаний актуализируется в сознании каждого студента, тем богаче становятся опыт его общения и сами высказывания. Так, например, при обсуждении темы «Семья» мы поднимали вопросы, связанные не только с составом семьи и анкетными данными каждого ее члена, но и способствующие разрешению ряда проблем, вытекающих из данной темы. Интересно прошло обсуждение проблем, возникающих при установлении контактов между представителями различных поколений (родителями и детьми; бабушками, дедушками и внуками), анализировались возможные конфликтные ситуации между ними. В то же время обсуждение этих проблем не ограничивалось только семейной сферой, но затрагивало и другие области действительности. Например, семья – межнациональные браки – проблемы воспитания детей; семья – домашние обязанности – семейный бюджет. Мы предложили студентам составить по каждой теме каталог возможных ситуаций. Так, применительно к теме «Семья», наряду с традиционными «Биография» и «Состав семьи», были предложены такие ситуации, как «Родители меня не поймут», «Мама и дочь обсуждают семейный бюджет», «Распределение семейных обязанностей», «Традиции нашей семьи». Наше обращение к «теме – проблеме – ситуации» позволило охватить такие сферы деятельности студентов, в которых они могли выступить в различных коммуникативных и социальных ролях.

Подготовка будущих педагогов к диалогу является важнейшей задачей профессионально-педагогического образования. Именно поэтому необходим диалог на уровне ценностей и смыслов (гуманитарный диалог) субъектов образовательного процесса в ВУЗе. Он создает предпосылки для того, чтобы студент смог найти свой путь в изучаемый язык через рефлексию и понимать себя как со-творца диалоге культур.

Литература

1. Баткин, Л.М. Итальянские гуманисты: стиль жизни и стиль мышления. – М.: Наука, 1978.
2. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1986.

3. Библер, В.С. Отнаукоучения - к логике культуры: два философских введения в двадцать первый век. – М.: Политиздат, 1991.
4. Пассов, Е. И. Овладение иноязычной культурой как основа взаимопонимания в межкультурном диалоге. - Липецк, 1996.
5. Пассов, Е. И. Содержание иноязычного образования как методическая категория //Иностранные языки в школе. - 2007. - № 6.

Н.А. Жукова
г. Санкт-Петербург (Россия)

ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫЕ ОРИЕНТИРЫ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Одно из наиболее актуальных направлений модернизации российского образования – приоритетное развитие воспитательной составляющей. Современные требования, представленные в нормативных документах, ориентированы на организацию осмысленного воспитательного процесса на основе базовых национальных ценностей. В законе «Об образовании в РФ» воспитание определяется как «деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил, и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства» [1, с. 14].

В Стратегии развития воспитания в РФ до 2025, в концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России и в других нормативных документах представлены новые требования к воспитанию личности и развитию индивидуальности школьников [2,3]. Происходящие в современном обществе изменения породили противоречия между новыми требованиями к личности и способностью образовательных организаций создавать условия для ее становления. Значимыми сегодня становятся профессиональные умения педагогов создавать ценностно-смысловое пространство взросления ребенка. В современных условиях основной задачей, стоящей перед образовательными организациями, является создание такой обучающей и воспитательной среды, которая позволяет раскрыть и реализовать творческий потенциал всех участников образовательного процесса.

Проблема формирования и развития ценностей являлось объектом исследования отечественных психологов (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и другие). Они рассматривали роль и место ценностей в различных аспектах изучения свойств личности, выделяя ту или иную ее направленность. Многие педагоги посвятили свои работы классификации ценностей и формированию ценностного отношения личности к созидательному преобразованию окружающего их мира и себя (В.А. Караковский, Н.Б. Крылова, Б.Т. Лихачев, Р.С. Немов, Н.Е. Щуркова и др.).

Соединяя ценности с переживанием человека, Шелер М. рассматривал «предметные ценности как собственные и чужие; ценности актов, функциональных реакций, ценности убеждения, действий, успеха, ценность интенции состояния; ценности оснований; ценности отношений» [6, с.58].

Основная задача педагога состоит в актуализации у детей жизненных целей, направленных на освоение и построение ими опыта созидательной жизни. Включая учащихся в различные виды деятельности и взаимодействия с другими людьми, он создаёт условия для поиска средств достижения поставленных целей, процесса реализации задуманного. Необходимо создавать атмосферу доброжелательности,

справедливости, творчества. В.А. Сухомлинский отмечал, что детство – подготовка к будущей жизни, а настоящая, яркая, самобытная, неповторимая жизнь.

Развитие ценностных ориентаций учащихся – процесс сложный, многогранный и трудоемкий. Ценностные ориентации задают общую направленность интересам и устремлениям личности, иерархию индивидуальных предпочтений, определяют мотивацию и цели деятельности, меру готовности и решимости реализации собственного «проекта» жизни. Ценностно-смысловое отношение «мотив-цель» является: а) компонентом организационно-педагогических условий деятельности, б) движущим стимулом и регулятором деятельности, в) результатом усвоения содержания образования как показателя эмоционально-ценностного отношения ученика к людям, к миру, к самому себе, к учению [3].

Опираясь на исследование Е.В.Титовой, мы под воспитательной деятельностью понимаем деятельность педагога, направленную на организацию деятельности воспитанников, которая обеспечивает возможность их ценностно-значимых личностных проявлений и обогащения их личного опыта социально значимым содержанием [5].

Личность формируется в процессе деятельности, при этом очень важно осмысление происходящего и осознание своей позиции. Активное участие школьников в специально организованной деятельности развивает их умения взаимодействовать, способствует рефлексивному осмыслению учения, повышает его эффективность. При этом деятельностное взаимодействие учащихся, организованное с помощью современных интерактивных технологий, помогает им в выборе ценностных ориентаций. Применяя интерактивные образовательные технологии, педагоги помогают школьнику в приобретении опыта взаимодействия, совместного творческого поиска и преодоления трудностей, развитию самостоятельности, необходимых для становления системы ценностей. Учащиеся из пассивных слушателей, способных воспринимать, запоминать, осмысливать в русле заданной учителем логики информацию, учатся размышлять, понимать, проживать и сопереживать. Вместо репродуктивных видов работы ученики творят, конструируют, открывают всё новые горизонты знаний. Общение в диалоге содействует рождению смыслов, утверждению позиций.

Понятие результативность воспитательного процесса с социальной и педагогической точек зрения трактуется по-разному. С социальной точки зрения это определение эффективности воспитательной работы на основе динамики социальных показателей. В педагогике же традиционно под результатом понимаются позитивные изменения, происходящие в личности воспитанника под влиянием усилий воспитателя. Понятие «Результат» тесно связано с понятием «Качество» и термин «Диагностика».

В рамках научно-исследовательской работы кафедры социально-педагогического образования СПб АППО в 2016-2017 году было проведено исследование «Мониторинг результативности воспитательной деятельности государственных образовательных организаций». Следует отметить, что при определении результативности воспитательного процесса есть смысл отдельно остановиться на соотношении результата с целью. В философском понимании «цель» формулируется как «идеальное, мысленное, предвосхищение результата деятельности. Для педагогического процесса важным является интерпретация поставленных педагогических целей. Анализ ответов заместителей директоров по воспитательной работе показал, что респонденты понимают под результативностью воспитательного процесса. К сожалению, лишь 32% респондентов соотносят результат воспитательной деятельности и поставленную цель, в то время, как цель воспитания – это заранее прогнозируемый результат. Целеполагание позволяет педагогу осуществлять осмысленную деятельность. Лишь 14% соотносят цель с прогнозируемым результатом, 22% соотносит с реально достигнутым результатом.

Современные условия диктуют необходимость научного осмысления накопленного традиционного опыта воспитания. В связи с этим возникает необходимость у педагога, владеющего теорией, методологией и практикой воспитания, а также умеющего грамотно

и осмысленно осуществлять воспитательную деятельность, обращаться к рефлексии и анализу своей профессиональной деятельности и создавать условия для формирования ценностно-смыслового отношения к проектированию своих поступков и действий.

Документы

1. (ФЗ-2012) Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (вступил в силу с 01.09 2013).
2. (Стратегия) Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. N 996-р г. Москва «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года».
3. (Концепция) Данилюк Я.А., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования». – М.: Просвещение, 2009 – 23 С.
4. (Концепция) Концепция государственных образовательных стандартов общего образования: проект // Рос. акад. обр.-я. / Под ред. А.М. Кондакова, А.А. Кузнецова. – М.: Просвещение, 2008. С.18.

Литература

1. Горшкова Е.Б. Актуальность проблемы формирования ценностных ориентиров у младших // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. XV междунар. науч.- практ. конф. Часть I. – Новосибирск: СибАК, 2012.
2. Жукова Н.А. Организационно-педагогические условия формирования эмоционально-ценностного отношения школьников к учению // Автореф. дисс. канд. пед. наук. - Спб., 2008.
3. Тавлай А.В. Философско-педагогические принципы формирования личности на общечеловеческих и национальных ценностях // Воспитание младших школьников на ценностях общечеловеческой и национальной культуры: материалы Междунар. науч.- практ. конф., Минск, 15–16 нояб. 1999 г. / Бел. гос. пед. ун-т. им. М. Танка. – Минск, 2000. – С. 120–122.
4. Титова Е.В. Если знать как действовать. Разговор о методике воспитания: Книга для учителя.- М.: Просвещение, 1993, 192 с.
5. Шелер М. Формализм в этике и материальная этика ценностей // Избр. произведения. - М.: Гнозис, 1994. -413с.

А.Т. Изакова
г. Астана (Казахстан)

ПРИМЕНЕНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ НА ПРИМЕРЕ ДИСЦИПЛИНЫ «ПСИХОЛОГИЯ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ»

Решая проблему качеств успешного профессионала с 1973 года, Лайл М. Спенсер проводил исследования компетенций, которые способствуют эффективному выполнению работы и успеху в жизни. Вместе с этим он исследовал компетенции, которые не несут в себе предубеждения и стереотипы против личностей, отличающихся от большинства. Его исследования показали, что компетенция – это базовое качество индивидуума,

имеющее причинное отношение к эффективному и/или наилучшему на основе критериев исполнению в работе или в других ситуациях. А базовое качество означает то, что компетенция является очень глубоко лежащей и устойчивой частью человеческой личности и может предопределять поведение человека во множестве ситуаций и рабочих задач [1].

На сегодняшний день повышение качества образования является одной из актуальных проблем, которая решается посредством модернизации содержания образования, оптимизацией способов и технологий организации образовательного процесса и переосмыслением цели и результата образования. В связи с этим в стратегии модернизации казахстанского образования отмечено о необходимости введения компетентного подхода в образовании. Так, в Концепции 12-летнего среднего общего образования в Республике Казахстан предложено формировать и развивать следующие ключевые компетенции выпускника [2]:

- ценностно-ориентационная;
- общекультурная;
- когнитивная;
- коммуникативная;
- информационно-технологическая;
- компетенция социального взаимодействия;
- компетенция личностного саморазвития.

Согласно Государственному общеобразовательному стандарту высшего образования, преподавателю вуза предстоит решать задачу формирования и развития следующих компетенций: общая образованность, социально-этические компетенции, экономические и организационно-управленческие компетенции, специальные компетенции. Специальные компетенции разрабатываются по каждой специальности высшего образования на основе профессиональных стандартов с учетом требований работодателей и социального запроса общества [3]. А также особенностей той дисциплины, содержание которой профессионализирует, специализирует выпускника вуза.

На примере дисциплины «Психология девиантного поведения» предлагаем рассмотреть процессы формирования и развития компетенций, способствующие профессионализации, специализации выпускника вуза. Например, тема «Акцентуации характера» рассматривается посредством актуализации способности студента анализировать.

Способность к анализу информации занятия предполагает следующие действия: разобрать, рассмотреть, изучить, исследовать. В данном случае: разобрать общую характеристику акцентуации, ее совокупность отличительных свойств.

Способность к организации психологического исследования акцентуаций характера предполагает следующие действия: планирование, схематизация, упорядочивание, соблюдение инструкций. В данном случае: упорядочить подходы и теории П.Б. Ганнушкина, А.Е. Личко, К. Леонгарда, К.Г. Юнга, Г. Шмишека.

Способность к коммуникации, передаче предметной и содержательной информации в понятном, доступном для клиента формате и получению от него необходимой для решения заявки информации. Коммуникативность предполагает следующие действия: установление контактов и связей, передача и понимание информации, объективное отношение к субъектам взаимодействия. В данном случае: составить схему информации об акцентуации характера, доставшейся на карточке: для школьников с целью просвещения; для родителей, воспитателей и учителей с целью профилактики.

Способность к сотрудничеству, совместной работе предполагает следующие действия: соучастие, взаимодействие, партнерство. В данном случае: организовать в подгруппу экспертов по соответствующей акцентуации характера, сопоставив ранее созданные схемы.

Способность ориентироваться на качество, ориентироваться к высокому стандарту деятельности предполагает следующие действия: умение давать объективную оценку, соблюдать требования, прилагать усилия для достижения высокого качества, быть мотивированным к повышению качества деятельности. В данном случае: знать точную информацию об акцентуации, о возрастных особенностях проявления акцентуации, о способах профилактики девиантного поведения, видах деятельности самореализации акцентуированного лица.

Конкурентоспособность, способность устойчиво и полно исследовать клиента, ставить гипотезу, составить и реализовать план психологической работы с клиентом и процессом его социализации. В данном случае: знать и предлагать способы саморегуляции акцентуированного лица, предлагать и использовать методы повышения обучаемости акцентуированного лица, создавать условия для устойчивого использования полученных клиентом навыков, проявлять максимальную работоспособность в процессе взаимодействия с клиентом, оптимистично рассматривать ситуацию социализации клиента и мотивировать окружающих (родителей, воспитателей, педагогов), владеть навыками и опытом самопрезентации.

Актуализируя вышеперечисленные способности студентов на занятии, преподаватель вуза решает задачи компетентностного подхода в образовании. Поверхностные компетенции – знания и навыки – видимые и объективно оцениваемые, в предложенном ракурсе обучения вплетены в более глубокие, скрытые характеристики – я-концепцию и мотивы – определяющие способности студентов в профессиональной деятельности.

Литература

1. Лайл М. Спенсер-мл. и Сайн М. Спенсер. Компетенции на работе. Пер. с англ. М: НИРРО, 2005. - 384 с.
2. Концепция 12-летнего среднего общего образования в Республике Казахстан от 2007 г. // Справочник руководителя образовательного учреждения.-2007.- №2.- С. 5-13
3. Постановление Правительства Республики Казахстан от 23 августа 2012 года №1080 Об утверждении государственных общеобязательных стандартов образования соответствующих уровней образования

А.Б. Изделеуова
г. Астана (Казахстан)

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ЧЕРЕЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ

Использование современных интерактивных методов образования развивает компетентностный подход обучения и расширяет возможности выработки профессиональных компетенций будущего специалиста. Профессиональная компетентностью - это способность и готовность к эффективному профессиональному проблеморазрешению, представляющие собой совокупность практико-ориентированных знаний, умений, соответствующих качеств и свойств личности специалиста [1].

Переход на компетентностный подход при организации процесса обучения предусматривает широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий (компьютерных симуляций, деловых и ролевых игр, разбора конкретных ситуаций, психологических и иных тренингов) в сочетании с внеаудиторной работой.

Инновационные методы обучения имеют следующие преимущества: индивидуальный подход к каждому студенту; активность всех студентов группы на занятии; свободное и заинтересованное обучение студентов; более глубокое понимание и освоение материала; фиксирование и закрепление знаний, навыков и способностей; развитие навыков, необходимых для обучения в течение всей жизни; повышение интереса к учебе у студентов и улучшение посещаемости; получение внутреннего удовлетворения у студентов и у преподавателя; мотивация студентов на сбор, анализ и обобщение материала; улучшение взаимосвязи изучаемых дисциплин, повышение междисциплинарной культуры [2].

Опыт показывает, что интерактивные методы преподавания создают большие возможности для активного вовлечения студентов в работу, способствуют формированию умения нестандартно мыслить, критически анализировать, искать и находить информацию, обрабатывать и синтезировать информацию, и что немаловажно – работать в команде. У студентов развивается чувство ответственности за себя и за команду, вырабатываются способности соединять теорию и практику, решать реальные жизненные задачи и проблемы, учится высказывать и отстаивать свою точку зрения [3].

При этом необходимо сочетать традиционные форм обучения с интерактивными формами, что позволяет добиться наибольших результатов, при формировании профессиональных компетенции студентов. Роль педагога при интерактивном обучении: активизировать индивидуальные умственные процессы студентов; обеспечивать понимание информации; индивидуализировать педагогическое взаимодействие; обеспечивать достижение взаимной связи между студентами при обмене информацией.

Остановимся на наиболее интенсивно используемых методах интерактивного обучения применяемого нами в процессе формирования профессиональных компетенций.

Эвристическая беседа – устный словесный вопросно-ответный метод активного обучения, основанный на активизации фоновых знаний обучающихся, обучении их анализу различных явлений, самостоятельному принятию решений, развитию находчивости, интуиции, логики. Основным инструментом эвристической беседы – эвристические вопросы. Они должны быть такими, чтобы студенты применяли для ответа логическое мышление, сравнивали, делали предположения, выводы, привлекали свой профессиональный, учебный и жизненный опыт. Преподавателю, стремящемуся организовать преподавание педагогических дисциплин с помощью эвристической беседы, необходимо знать классификацию эвристических вопросов. Данная классификация основана на психических процессах, которые активизируются у обучающихся в процессе размышления над ответом: на обобщение, выделение важного, основного, наиболее существенного; прогностические; на сравнение явлений, фактов; на формулировку выводов, понятий, собственных суждений; на применение полученных знаний в практической деятельности; диагностические; на установление межпредметных связей; на уточнение; вопросы о вопросах [4]. При проведении семинарских занятий могут быть эффективно использованы практически все типы эвристических вопросов.

Ролевая игра – это интерактивный метод, который позволяет обучаться на собственном опыте путем специально организованного и регулируемого «проживания» жизненной и профессиональной ситуации. Она позволяет студентам увидеть, понять и при желании апробировать иную стратегию поведения. Проигрывание определенной сценической роли, отождествление (идентификация) с ней, помогает студентам: обрести эмоциональный опыт взаимодействия с другими людьми в лично и профессионально значимых ситуациях; установить связь между своим поведением и его последствиями на основе анализа своих переживаний, а также переживаний партнера по общению; пойти на риск экспериментирования с новыми моделями поведения в аналогичных обстоятельствах.

Особенно эффективно можно ее использовать при обучении таких дисциплин как «Педагогика» и «Теория и методика воспитательной работы». У студентов формируются

такие умения и навыки как: психологическую наблюдательность; способность к анализу ситуации и эмоциональных переживаний участников; умение прогнозировать последствия разворачивающихся событий; способность гибко и оперативно реагировать на происходящее; навык руководства процессами без оценочных суждений.

Метод проектов. Расширяет умение работать самостоятельно, учитывая актуальность проблемы, учит ориентироваться в информационном пространстве, расширяет познавательные, творческие умения и навыки. Так, например, в рамках предмета «Этнопедагогика», «История педагогики», студенты составляют индивидуальные и групповые мини-проекты и защищают их на семинарах. Это такие мини-проекты, как «Народные ремесла и их воспитательное значение», «Модель современного воспитателя» – групповой проект. Чтобы выполнить задание по созданию проекта, студенты направляют все свои усилия на то, чтобы сложить имеющуюся у них информацию в единое целое, приготовить презентацию и защитить проект.

Метод «мозгового штурма» – это эффективный метод коллективного решения. На доске записывается проблема или тема, выдвигаются идеи решения проблемы, которые записываются, группируются, анализируются, совершенствуются и выбираются только те, которые решают проблему. Например, на педагогике по теме «Факторы формирования и развития личности», студентам предлагается проблема «Является ли наследственность фактором развития»? Приведите аргументы: за или против данной точки зрения. Для этого студенты получили источники, где они могли бы найти ответ на данный вопрос, затем следовало бурное обсуждение проблемы, в заключении такого «мозгового штурма», группа студентов, привели конкретные факты, на поставленный вопрос. В ходе «Мозгового штурма» студенты применили знания+умения+учебную деятельность+систему занятий, применили практические навыки анализа и синтеза, т.е. сделали такие важные шаги по формированию ключевых компетенций: коммуникативной, проблемной.

Творческие задания: под творческими заданиями понимаются такие учебные задания, которые требуют от студента не простого воспроизводства информации, а творчества, поскольку задания содержат больший или меньший элемент неизвестности и имеют, как правило, несколько подходов. Творческое задание составляет содержание, основу любого интерактивного метода. Творческое задание (особенно практическое и близкое к жизни) придает смысл обучению, мотивирует студента. Неизвестность ответа и возможность найти свое собственное «правильное» решение, основанное на своем персональном опыте и опыте своего коллеги, друга, позволяют создать фундамент для сотрудничества, самообучения, общения всех участников образовательного процесса, включая преподавателя. Данный метод обучения используется как в традиционной, так и в интерактивной технологии обучения.

Интерактивная экскурсия. Главное преимущество виртуальных экскурсий – не покидая аудитории ознакомиться с объектами, расположенными за пределами кабинета, города и даже страны. Это повышает информативность и производительность учебной деятельности. Особенно хорошо этот метод применим на дисциплинах «Сравнительная педагогика» и «Этнопедагогика». Вместе со студентами, мы виртуально побывали во всех ведущих вузах мира. Познакомились с особенностями образования и воспитания в общеобразовательных школах. В ходе экскурсии студенты не только видят объекты, на основе которых раскрывается тема, слышат об этих объектах необходимую информацию, но и овладевают практическими навыками самостоятельного наблюдения и анализа.

В практике работы мы также используем следующие интерактивные методы как: *социально-психологический тренинг* (это интерактивная форма обучения, целью которой является формирование недостающих поведенческих навыков и умений. Эта форма групповой работы позволяет работать с жизненными ситуациями. Особенно эффективно можно использовать тренинги на таких дисциплинах как: «ТМВР», «Тренинги личностного роста», «Современные технологии обучения и воспитания» и др); *метод*

«микрофон» (дает возможность каждому высказать свою мысль или позицию, но не комментировать и не оценивать ответ, не перебивать, не выкрикивать); *работа в малых группах* (это умение практиковать навыки сотрудничества и межличностного общения); *кейс-метод* (при работе с кейсом обучающиеся осуществляют поиск и анализ дополнительной информации из различных областей знаний, в том числе связанных с будущей профессией); *исследовательский метод* (в наибольшей степени удовлетворяют требованиям компетентностного подхода, направленного на развитие активности, ответственности и самостоятельности в принятии решений) и др. [5].

Таким образом, внедрение интерактивных методов обучения – одно из важнейших направлений совершенствования подготовки студентов в современном вузе и обязательное условие эффективной реализации компетентностного подхода. Вместе с тем, интерактивные методы обучения несут в себе и определенные риски: иногда предшествующее обучение не способствует должной подготовке студентов; увеличивается время на обучение, что отражается отрицательно на других дисциплинах; частичная потеря контроля над студентами, если они работают в группах, кто-то может больше работать, а кто-то меньше; возможно уменьшение объема приобретаемого знания из-за того, что больше времени затрачивается студентами на анализ одной конкретной проблемы.

Но эти трудности не умаляют достоинства интерактивных методов обучения. Рассмотренные в настоящей статье интерактивные методы обучения направлены, прежде всего, на повышение собственной активности обучающихся и их мотивации к учебно-профессиональной деятельности. Они позволяют перейти от пассивного усвоения знаний студентами к их активному применению в модельных или реальных ситуациях профессиональной деятельности, что, безусловно, повышает качество подготовки будущих специалистов.

Литература

1. Дружилов С. А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога. – Новокузнецк, 2005 (вып. 8). – С. 26 – 29.
2. Государственная программа развития образования РК на 2011—2020 гг.
3. Жайтапова А.А., Садвакасова З.М., Кабдолданова Б.А. Менеджмент качества в организации образования. – Алматы, 2010.
4. Алимов А. Семинар-тренинг Интерактивная методика обучения. – Алматы, 2013.
5. Панина Т.С., Вавилова Л.Н. Современные способы активизации обучения. – М.: Академия, 2008.–176 с.

Т.Б. Казачкова
г. Санкт-Петербург (Россия)

ГУМАНИТАРНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ТЕХНОЛОГИЙ ДИАЛОГОВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ИЗУЧЕНИИ ШКОЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН

В современном мире активно продолжают обсуждать проблемы организации условий преподавания, поиска механизмов, обеспечивающих индивидуально-личностное развитие всех субъектов образовательного процесса, в частности учащихся и педагогов. В связи с этим возникают вопросы: «В какой совместной деятельности можно констатировать факт этого развития? Какова направленность векторов, характеризующих индивидуально-личностное преобразование учителей и их учеников? Какие критерии будут свидетельствовать об этом преобразовании?».

С одной стороны, аналогичные вопросы ставят перед собой преподаватели гуманитарных наук, подчеркивая одну из актуальных проблем – нереализованность духовного и интеллектуального потенциала обучающихся [4]. С другой стороны, и в преподавании негуманитарных дисциплин ставится задача личностно-индивидуального развития обучающихся? А.В. Брушлинский считал, что формирование личности «предполагает самостоятельную и все более активную деятельность (игровую, учебную, трудовую, и т. д.) каждого ребенка, подростка, юноши, взрослого и т.д.» [1, 22].

В современной психолого-педагогической литературе неоднозначно раскрываются категории «личность» и «индивидуальность». Во-первых, их отождествляют, например, в словарях слова «индивидуальность» и «личность» – синонимы (под редакцией А.П. Евгеньевой). Во-вторых, предполагают вытекание одного из другого (Б.Г. Ананьев, Р.С. Немов, А.В. Петровский, В.А. Петровский). В-третьих, рассматривают их, как параллельно существующие субстанции, влияющие друг на друга при определенных заданных условиях (Н. Кант, А.Н. Леонтьев, К. Роджерс, С.Л. Рубинштейн). В-четвертых, считают, что при присутствии личности, невозможно говорить об индивидуальности (Ошо).

Очевидно, можно было бы проследить еще ряд разных соотношений между этими двумя категориями. В сущности же они противоположны: Individuus (лат.) - нераздвоенный, нерасщепленный, равномерный; persona(лат.) - маска, личина; житейская роль, положение. Личность - фальшь, претензия, фасад; индивидуальность - наша истина. Исходя из семантических оснований используемых понятий, будем предполагать, что индивидуально-личностное проявляется в человеке в связке внутреннего, природой данного его «Я», и тех внешних отношений, с помощью которых он создает себе условия существования в социуме. Основное отличие категорий «личности» и «индивидуальности» подчеркивают словосочетания «становление личности» и «развитие индивидуальности», часто используемые в социально-педагогических разработках последних лет Б.Т. Лихачевым, Н.Ф. Масловой, В.А. Никитиным и другими. Таким образом, говоря об индивидуально-личностном развитии, мы должны проследить не только условия преобразования данности, но и возможности присвоения совершенно новых качеств личности, с последующей работой над их усовершенствованием.

Б.Г. Ананьев считал, что в человеке индивидуальные особенности никак не проявляются, пока не возникает необходимость проявить их в системе межличностных отношений, субъектом которых выступает человек как личность. Он писал, что индивидуальность является эффектом интеграции всех свойств человека как индивида, личности и субъекта деятельности. «Личность (социальная доминанта поведения в широком спектре континуальности душевно-духовного мира человека); индивидуальности (доминанта подлинно духовного, человеческого в человеке, того особенного, уникального, универсального и целостного, что позволяет индивиду подняться над личностью и омассовленностью как сутью и пределом личности)» [3, 9].

Таким образом, если говорить о развитии индивидуально-личностных качеств ученика и учителя в образовательном процессе, то этот самый процесс должен стать моделью межличностных отношений всех его участников. Средством для моделирования межличностных отношений в учебном процессе могут быть технологии диалогового взаимодействия, обеспечивающие полисубъектное взаимодействие [2]. Технологии, в которых чередование разговора двоих и разговоранескольких (это когда один говорит, а остальные слушают) является необходимым и достаточным условием для организации учебной деятельности, осуществляемой в четырех организационных формах (индивидуальной, парной, групповой и коллективной – работа в парах сменного состава) будем называть технологиями диалогового взаимодействия. Технологию диалогового взаимодействия рассматриваем, как логическую последовательность приемов, отрефлексированную в сознании учителя и ученика, и представляющую собой путь, который может быть воспроизведен, с одной стороны, учителем для решения

определенной педагогической задачи, с другой стороны, учеником, для достижения поставленных учебных целей.

В организации обучающего диалога важна не только гносеологическая его сторона, как событие, в ходе которого осуществляется познание, но и онтологическая его сторона, как категория бытия, некой бесконечной сущности. Приметой живого, реального диалога является то, что он почти всегда протекает более чем на одном уровне и переходит с одного уровня на другой. Можно рассматривать различные интерпретации уровней, например, А.Н. Моховиков выделяет телесный, душевный и духовный уровни. Полное вовлечение в диалог помогает преодолеть прошлое, освободиться от его груза, решает проблемы восстановления аутентичности личности. Вот почему, с нашей точки зрения, так важно на практике решать задачу моделирования такого диалогового взаимодействия, внутри которого субъект и обучается, и воспитывается, при этом необходимо учитывать, что в силу неповторимости индивидуальностей субъект-субъектные отношения выводят диалог на разные уровни.

В процессе использования технологий диалогового взаимодействия трудно описать многообразие ситуаций, в которые попадает любой из субъектов организованного взаимодействия. Когда ребенок, работая в группе, слушает выступающего, маловероятно, присвоить себе качество собеседника (умение слушать), так как слушание предполагает полное проникновение в понимание и предпонимание собеседника. Это возможно только тогда, когда в состоявшемся диалоге задействованы глаза, запахи, ощущения, прикосновения, эмоции, а главное – заинтересованность друг в друге, при этом мотивации могут носить и противоположную окраску. Таким образом, только пара, может обеспечить необходимые условия для развития качества собеседника. Именно работая в паре, ученики учатся, попадая в конфликт, выходить из него, идти на компромиссы и уметь договариваться, быть внимательными и считаться с партнером, с его мировоззрением и интересами, с его принадлежностью к другой национальности и родовой культуре. Это, пожалуй, одна из серьезных возможностей воспитать в себе будущего семьянина, так как развивается колоссальное чувство ответственности за свои поступки и собеседника, с которым вместе преодолеваешь трудности на пути присвоения нового знания.

Процесс обучения при использовании технологий диалогового взаимодействия приобретает естественность в организации межличностных отношений. Каждый, реализуя свою собственную цель, понимает, что более качественного результата он может добиться, общаясь с другими. Так приобретая опыт личностного взаимодействия в обучающем диалоге, любой участник этого диалога имеет возможность развивать свои индивидуальные способности и качества личности, преобразуясь согласно достигнутому уровню понимания себя. Учитель, используя технологии диалогового взаимодействия, как правило, придерживается определенных принципов. (Учитель должен не обучать и не воспитывать школьников, а организовывать их погружение в процесс самообучения и самовоспитания. Не задавать вопросов, не формулировать проблемы, а создавать ситуации, требующие самостоятельного осмысления изучаемого содержания через собственное видение проблем. Основной в процессе учения является пара «ученик-ученик», а не пара «учитель-ученик»).

Учащихся в случае погружения в деятельность, благодаря технологиям диалогового взаимодействия, приобретают осознание того, что 1) если я *хочу*, значит, я *смогу* (целеполагание становится основным мотивом деятельности школьника); 2) я есть уникальный продукт природы и рядом со мной такие же, не похожие друг на друга индивидуальности, любопытные и неповторимые, мне они интересны и я принимаю каждого из них, т.к. каждый талантлив по-своему, и мне есть чему у них поучиться (формируются основы толерантности, присваиваются ее качества и развиваются); 3) родители дали жизнь, а далее – мой выбор, моя за этот выбор ответственность, я корректирую свою судьбу сам(рождается творческий созидатель).

В поисках условий реализации духовного и интеллектуального потенциала обучающихся сформировалась новая философия образования, в центре которой – личность и индивидуальность ученика, его диалоговое взаимодействие с учителем и с другими учениками, его творческое мышление, самостоятельность, ценностно-смысловые ориентации, культура в целом [4]. И этот переход к новой, гуманитарной парадигме зависит от творческого развития учителя, от освоения им новых технологий, корректирующих выбор гуманистических ценностей и ориентиров.

Литература

1. Брушлинский А.В. Психология мышления и проблемное обучение // Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение. – М.-Воронеж, 1996. – С.31-102.
2. Казачкова Т.Б. Полисубъектно-взаимодействие на уроке как ресурс развития интеллектуальной успешности школьника / «Ресурсы развития образовательной среды для эффективной самореализации личности». Сборник материалов XXII Международной научно-практической конференции: Часть I. – М.: УЦ Перспектива. – 2016. - 236 с.
3. От концепции индивидуальности – к педагогике индивидуальности // Тематический сборник / Под редакцией проф. Ю.А. Гагина. – СПб., 2003.
4. Селиверстова Е.Н. Развивающая функция обучения: опыт дидактической концептуализации: Монография. – Владимир: ВГПУ, 2006.

Е.Ю. Кан
г. Херсон (Украина)

РАЗВИТИЕ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ УКРАИНЫ II ПОЛОВИНЫ XIX – НАЧАЛА XX ВЕКА

Образовательное пространство современного украинского государства находится в процессе развития и нуждается в совершенствовании качества образовательных услуг, модификации педагогических явлений, поиска новых форм и методов обучения. Поэтому весьма актуальной остается проблема анализа историко-педагогического опыта и достижений. Процессы реформации в области высшей школы обуславливают необходимость проанализировать периоды становления и развития филологического образования в высших учебных заведениях на историческом уровне, что позволит реализовать принцип единства и преемственности историко-педагогического процесса.

Рассмотрим процесс развития филологического образования в университетах Украины в XIX – начале XX века.

Вторая половина XIX века в образовательном пространстве Украины ознаменовалась значительными изменениями деятельности университетов, что, прежде всего, было связано с политическими действиями правительства страны: на территории Украины, которая находилась под властью Российской империи, политика царизма в отношении высшего образования стала более жесткой, что обуславливалось свободомыслием и колебаниями среди студенчества.

Важной вехой в истории развития филологического образования стали 1850-е годы. В 50-е годы XIX века в университетах начали появляться первые отдельные историко-филологические факультеты. Согласно Императорскому приказу от 11 октября 1849 и тайной инструкции «Инструкция ректорам университетов и деканам» от 01 января 1850 года, которая является следствием этого указа, философия как дисциплина запрещалась к преподаванию в университетах, что стало причиной ликвидации ранее

существовавших философских факультетов в Киевском университете Св. Владимира и Харьковском императорском университете и их распределения на историко-филологический и физико-математический факультеты. Данное разделение стало первым шагом формирования специализации в университетах.

18 июня 1863 года под давлением передовой общественности царским правительством Александра II был утвержден новый, более прогрессивный «Общий устав императорских российских университетов». Этот документ создавал благоприятные условия для научной и учебной деятельности университетов. Устав четко регулировал количество и название факультетов, которые должны быть в каждом университете, в числе которых был и историко-филологический. Также устав утверждал перечень дисциплин, которые должны преподаваться на историко-филологическом факультете (статья 455). В статье 463 отмечалось, что преподавались также новейшие иностранные языки: немецкий, французский, английский, итальянский [7]. Новый устав привел к появлению новых филологических специальностей как греческая словесность, римская словесность, русская словесность, сравнительное языкознание, славянская словесность. В Киевском университете Св. Владимира новым уставом предусматривалось создание на историко-филологическом факультете новых кафедр сравнительной грамматики индоевропейских языков и зарубежной литературы [4, с. 84]. В Харьковском императорском университете историко-филологический факультет подразделялся на отделения классической и славяно-русской филологии [6]. Развитие филологической отрасли привело к появлению новых более узких специализаций.

Новый Общий устав российских императорских университетов от 29 августа 1884 года регламентировал объем преподавания на каждом факультете [8]. На историко-филологических факультетах Киевского университета Св. Владимира, Харьковского императорского университета и созданного в 1865 году Новороссийского университета существовали кафедры философии, классической филологии, сравнительного языкознания и санскритского языка, русского языка и словесности, истории западноевропейских литератур и другие (всего 11 кафедр). Организация и характер преподавания регламентировались новыми экзаменационными требованиями. Новая экзаменационная система отменяла наличие курсовых экзаменов, которые заменялись зачетами, это должно было позволить студенту сосредоточиться на занятиях, а не отвлекаться постоянно на подготовку к экзаменам. В конце обучения студент сдавал государственные экзамены только по так называемым основным предметам, что наносило удар по профессиональной подготовке специалистов. Экзаменационные требования выделяли в качестве основного предмета для филологов классическую филологию. Устав 1884 отменил распределение факультета на три отделения, но оставил на старших курсах специализации по славяно-русской филологии и истории [8].

В 1885 году был введен единый учебный план историко-филологических факультетов, согласно которому изучение классической филологии признавалось обязательным для всех студентов факультета. Новые учебные планы предусматривали большое количество часов на изучение классической филологии и недостаточно занятий по узкоспециализированным предметам, что негативно сказалось на качестве подготовки будущих специалистов-филологов. В результате чего произошел отток студентов с историко-филологических факультетов, что не позволило подготовить надлежащее количество специалистов в отрасли [4, с. 86]. Так, 1887-1891 гг. в Киевском университете, в среднем на историко-филологическом факультете учился 121 студент, в Харьковском - 47, а в следующие 5 лет, соответственно, 58 и 40. Это привело к созданию ведущими специалистами различных университетов проектов об изменениях в учебных планах историко-филологических факультетов. В результате осенью 1889 года Министерством просвещения было воссоздано распределение историко-филологических факультетов на три отделения, начиная с пятого семестра. Обязательными для сдачи экзамена остались латинский и греческий языки [11].

Вопрос о перераспределении нагрузки и распределении историко-филологических факультетов на большее количество отделений неоднократно поднимался на комиссиях университетов. В Киевском, Харьковском и Новороссийском университетах была введена предметная система учебного процесса, а в некоторых университетах появилось романо-германское отделение. Для предметной системы было характерно создание вместо единого плана групповых учебных планов. Основными группами дисциплин стали литература, язык, философия и история. Введение предметной системы учебного процесса рассматривалось как следующий этап специализации научного знания, концентрация преподавания вокруг центральных предметов с более глубоким их изучением с помощью источников, усваивая их методологию. Новые иностранные языки выделялись в отдельную специализированную отрасль знаний [4, с. 86]. Поэтому в начале XX в. романо-германские отделения были открыты при историко-филологических факультетах Киевского (1901/1902 уч. год – романо-германский семинарий [3], 1906 г. – романо-германское отделение) и Харьковского (1906) университетов [6]. Ими было начато формирование соответствующего преподавательского состава и разработку специальных учебных курсов. Таким образом, предметная система учебного курса и открытие романо-германских отделений было следующим шагом на пути к дифференциации, специализации и углублению научного образования на историко-филологических факультетах университетов Украины во II половине XIX – начала XX века.

В целом, дополняясь со временем некоторыми новыми элементами, подобная система преподавания и обучения просуществовала на историко-филологических факультетах до 1917 года, когда начался процесс трансформации системы образования советской властью.

Учитывая все выше сказанное, можно сделать вывод о том, что система филологического образования за данный период времени подвергалась постоянным трансформациям, что дает возможность говорить о становлении, стабилизации и модификации филологического образования в системе высшей школы Украины II половины XIX – начала XX века.

Литература

1. Багалея Д.И. История Харьковского университета за 250 лет существования / Д. И. Багалея, Д. П. Миллер. – Харьков, 1906. – Т. 1-2.
2. Владимирский-Буданов М.Ф. История Императорского университета Св. Владимира / Михайл Флегонтович Владимирский-Буданов. – Киев: Тип. Имп. ун-та Св. Владимира, 1884. – Т. 1. – 674 с.
3. Государственный архив города Киева. – Ф. 16. – Оп. 465. – Дело 859. – Листы. 28-33.
4. Дороніна Н. Специалізація філологічних дисциплін на історико-філологічному факультеті Імператорського університету Св. Володимира (1834–1917) [Електронний ресурс] / Наталя Дороніна // Етнічна історія народів Європи. – 2014. – Вип. 44. – С. 82–88. – 2014. – Режим доступу до ресурсу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/eine_2014_44_15.
5. Історія Київського університету. 1834 – 1859 (До 125-річчя з дня існування) / відп. ред. проф. О.З. Жмудський. – К. : Вид-во Київського ун-ту, 1959. – 629 с.
6. Краткий очерк истории Харьковского университета за первые сто лет его существования (1805-1905) / сост. Багалея Д.И., Сумцов Н.Ф., Бузескул В.П. – Харьков, 1906.
7. Общий устав Императорских Российских Университетов (18 июня 1863) // Сборник постановлений по Министерству Народного Просвещения. – СПб., 1855-1864. – Т. 3. – С. 1040-1106.
8. Общий Устав императорских российских университетов 1884 года. Харьков, 1911. – 59 с.

9. Университеты // Журнал Министерства народного просвещения. – 1875, Ч. 157. – С. 25-36.

10. Учебные планы историко-филологического факультета Императорского Харьковского университета и правила к ним. – Х., 1914. – 32 с.

11. Халанский М.Г. Историко-филологический факультет Харьковского университета за первые 100 лет его существования. – Харьков, 1908.

Г.К. Қалтаева
Астана қ. (Қазақстан)

ЗАМАНАУИ ЖАҒДАЙДА ПЕДАГОГКЕ МЕМЛЕКЕТ ТАРАПЫНАН ҚОЙЫЛҒАН ТАЛАПТАР

Қазіргі жағдай жаңа білім беру жүйелері мен технологиялардың және жалпы ұлттық білім беру жүйесінің қалыптасуы мен дамуымен, оның әлемдік білім беру кеңістігіне кіріктенуімен сипатталады. Сондықтан педагогикалық білім беруді түрлендіру негізінде жаңа формация педагогін даярлау педагогиканың маңызды мәселелерінің бірі болып табылады.

Педагогикалық білім беру барлық білім беру жүйесінің басым бөлігіне айналды, себебі оны жалпы алғанда да, әр буынын бөлек алғанда да ол жүйе қызметінің тиімділігін анықтайды. Педагогикалық білім берудегі шиеленіскен мәселелердің орын алуы, педагогикалық кадрлар даярлау сапасын арттыру қажеттігі оны қоғамның тұрақты дамуы мәнмәтінінде әлемдік білім беру тенденцияларына сәйкес өзгертуді талап етеді.

Қазақстан Республикасында білім беруді және ғылымды дамытудың 2016-2019 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасында педагог кәсібінің беделін және олардың сапалық құрамын арттыру мақсатында мынадай міндеттер қойылған: «педагогтерге қойылатын талаптарды күшейту шаралары қарастырылуда... Өздігінен білім алу және өзін-өзі жетілдіру педагог портфолиосында көрінетін педагог қызметінің ажырамас бөлігіне айналады» [1].

Сонымен, педагогке жаңа жағдайда мемлекет тарапынан қойылатын талаптар қай бағытта жүзеге асырылу керек екен деген мәселе туындайды. Осы мәселені ашып беру мақала мақсаты болып табылады.

Педагогикалық кадрлардың кәсіптік құзыреттілігін дамытудың ғылыми-теориялық негізі болып психология мен педагогика ғылымдарының педагогикалық іс-әрекет мәнісі туралы, педагог тұлғасы мен оның кәсіби және тұлғалық қасиеттері мәні туралы іргелі қағидаттар, кәсіптік құзыреттілікті дамытуға деген тұлғаға бағытталған көзқарас табылады. Осы мәселелерді зерттеуге арналған ғылыми еңбектерде әртүрлі көзқарас орын алған, бірақ авторлардың көбісі кәсіптік педагогикалық білім беру мақсаты белгілі бір білім қорын меңгеру емес, кәсіптік іс-әрекетті толығымен меңгеру керек екенімен келіседі.

Педагогикалық іс-әрекет – ол оқушыларды оқыту, тәрбиелеу және дамыту бойынша педагогтің кәсіптік іс-әрекет саласы. Оның мақсаттары көпфункционалды, сондықтан педагогикалық міндеттер өз мәнісінде кешенді сипатқа ие болады. Олар тек педагогика, психология құралдары арқылы немесе нақты ғылымдарды оқыту әдістемесі көмегімен шешілмейді, әртүрлі саладан алынған білімнің ерекше жиынтының болуын көздейді. Дәл осы жиынтықты педагог маман даярлаудың нақты бағдарламаларын түзу кезінде жасау керек. Бұл жиынтық кейінірек, педагог білім алушылардың білім игеруге дайындық деңгейіне талдау жасағанда, олардың оқу іс-әрекетін ынталандыру және белсендіру кезінде, игеру нәтижелерін анықтағанда және т.т. қолданылады [2].

Педагогикалық іс-әрекет табыстылығы ең алдымен оқытушыда, өндірістік оқыту шеңберінде педагогикалық қабілеттіліктің болуымен анықталады. В.А. Петровский [3] С.Л.Рубинштейн мен Б.М.Тепловтың теориялық қағидалары негізінде педагогикалық қабілеттіліктің толық жиынтығын бөліп шығарды. Осыған байланысты ең белгілі деген жіктеулердің салыстырмалы сипаттамасын келтіреміз (1-кесте).

1-кесте – Негізгі педагогикалық қабілеттіліктер мазмұны

Автор	Педагогикалық қабілеттіліктер мазмұны
1	2
Н.Д.Левитов. Психология труда. - М.: Учпедгиз, 1963. - 340 с.	Балаларға білімді қысқа және қызық түрде беруге қабілеттілігі
	Байқағыштыққа негізделген балаларды түсіну қабілеттілігі
	<i>өздігінен және шығармашылық ойлау мәнері</i> ; тапқырлық немесе шапшаң және дәл бағдарлау
Ф.Н.Гоноболин Книга об учителе. М.:Просвещение, 1965. - 260 с.	Мұғалімнің өзінің жұмысын қамтамасыз етуге де, жақсы оқушылар ұжымын қалыптастыруға да қажет ұйымдастыру қабілеті
	Оқу материалын оқушыларға түсінікті ету қабілеттілігі және оқу материалын өмірмен байланыстыру қабілеттіліктері дидактикалық қабілеттіліктер тобын құрайды, ал ол білімді қысқа және қызық түрде беруге деген жалпы қабілеттілікпен сәйкес келеді
	<i>Рефлексиялық-гностикалық қабілеттіліктер</i> , яғни мұғалімнің оқушыны түсінуі, балаларға деген ынтасы, жұмыстағы шығармашылығы, балаларға деген байқағыштығы
	Өзара әрекет және коммуникация жасауға қабілеттілік, яғни балаларға педагогикалық әсер ету, педагогикалық қатандық, педагогикалық ізет, балалар ұжымын ұйымдастыруға қабілеттілік
В.А.Крутецкий Психология. Учеб. для учащихся пед. училищ. - М.: Просвещение, 1980. - 352 с.	Мұғалім сөзінің мазмұндылығын, жарқындығын, бейнелілігін және сенушілігін сипаттайтын қабілеттілік
	Дидактикалық – оқу материалын оқушыларға түсінікті етіп жеткізе алу, оларға материалды анық және түсінікті баяндай алу, пәнге деген қызығушылықты қалыптастыра алу, оқушыларда белсенді дербес ой тудыра алу қабілеттілігі
	Академиялық – тиісті ғылым саласына (тілдерге, математикаға, физикаға, биологияға, әдебиетке және т.т.). қабілеттілік
	Перцепциялық – оқушының, тәрбиеленушінің ішкі дүниесіне кіре алу қабілеттілігі, оқушы тұлғасының және оның уақытқа сәйкес болатын психикалық күйін түсінумен байланысты психологиялық байқағыштық
	Сөйлеулік – өз ойы мен сезімін сөйлеу арқылы, сонымен қатар мимика мен пантомимика көмегімен анық және айқын етіп жеткізе алу қабілеттілігі
	Ұйымдастырушылық – 1) оқушылар ұжымын ұйымдастырып, оны жұмылдырып, маңызды міндеттер шешуге шақыра алу қабілеттілігі; 2) <i>өз жұмысын дұрыс ұйымдастыра алу қабілеттілігі</i>
	Авторитарлық – оқушыларға тікелей эмоциялық-еріктік әсер етіп, оның негізінде олар алдында беделді болу қабілеттілігі
	Коммуникациялық – балалармен қарым-қатынас жасай алу қабілеттілігі, оқушыларға дұрыс жол таба білу, олармен педагогика тұрғысынан мақсатқа сай қарым-қатынаста болу білігі, педагогикалық ізеттің болуы
	Педагогикалық қиял – ол арнайы қабілеттілік, ол өз әрекет салалар алдын ала білуде, оқушыдан болашақта не шығатынын туралы түсінікпен байланысты оның тұлғасын тәрбие тұрғысынан жобалауда, тәрбиеленушінің кейбір қасиеттерінің дамуын болжамдауда білінеді
	Мұғалім бір уақытта бірнеше іс-әрекет түрімен айналыса алуға қабілеттілігі оның жұмысы үшін ерекше маңыздылыққа ие болады.

Бұл кестені біз тағы бір мақсатта пайдаланамыз. Ол мақсат мәнісі мынада: жоғарыда айтылғандай, өздігінен білім алу және өзін-өзі жетілдіру педагог қызметінің ажырамас бөлігіне айналады, сондықтан кестеден біз өздігінен білім алуға қабілеттіліктерді ерекше көрсетіп қоямыз.

Келтірілген педагогикалық қабілеттіліктер анықтамаларында олардың мазмұнына, біріншіден, көптеген тұлғалық қасиеттер кіретіні, екіншідін, олар белгілі бір әрекет, білік арқылы ашылатыны көрініп тұр. Сонымен қатар, кейбір біліктер бірнеше қабілеттілікті енгізеді, оның себебі педагогикалық іс-әрекеттің күрделілігінде, көпқырлылығында.

Енді қойылған мақсат орындау үшін, яғни өздігінен білім алу және өзін-өзі жетілдіру қабілеттілікті бөлек көрсету үшін оның құрама бөліктерін қарастырайық. Л.Н.Клименко жазғандай, «Профессионал болып қала беру үшін үздіксіз өздігінен білім алу үдерісі талап етіледі... Педагогтің кәсіби өзін-өзі жетілдіруі және өзін-өзі тәрбиелеуі негізінен мүмкін емес, егер ол өзі жалпы педагогикалық біліміндегі, оқытылатын ғылым негіздері бойынша біліміндегі ақтаңдақтарды, өзінің педагогикалық инструментарийінің жеткіліксіз екендігін көрмесе. Өзін-өзі тәрбиелеу және кәсіби өзін-өзі жетілдіру жұмысына кірісу алдында педагог белгілі бір кезеңдегі өз жұмысын талдау бойынша мәліметтерге, олардың объективті бағаларына, өз іс-әрекетін жақсарту бойынша әріптестерінің ұсыныстарына ие болу керек... Өз іс-әрекеті нәтижелері мен үдерісін талдай отырып, оқытушы рефлексия жасайды, ал онсыз білім беру үдерісі заңдылықтарын түсіну болмайды, педагогикалық шеберлікке ілгері қозғалыс болмады» [4].

Рефлексия маңыздылығына профессор Ш.Таубаева да ерекше назар аударады: «Рефлексия жалпы алғанда адамның өзінің ішкі жан дүниесіне, өзінің тәжірибесіне, өмірлік іс-әрекеттеріне сүйенуі, білім беру іс-әрекетінде субъектінің мотивін ұйымдастыру формаларының бірі және білім берудің алдыңғы қатарлы жаңашыл тәжірибесінде пайдаланылатын мақсатқа жету құралы» [5,335].

Осы айтылғанның негізінде 1-кестеде өздігінен білім алу және өзін-өзі жетілдіру қабілеттіліктері ерекшеленген.

Сонымен, педагог мемлекет тарапынан қойылған талаптарға сай болу үшін өздігінен және шығармашылық ойлау мәнеріне, өз жұмысын дұрыс ұйымдастыра алу қабілеттілігіне, рефлексиялық-гностикалық қабілеттіліктерге ие болу керек.

Әдебиеттер

1. Қазақстан Республикасында білім беруді және ғылымды дамытудың 2016-2019 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы. Қазақстан Республикасы Президентінің 2016 жылғы 1 наурыздағы № 205 Жарлығымен бекітілген. – Астана, 2016.

2. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. - М.: Аспект Пресс, 1995. - 271 с.

3. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности. – Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 1996. – 512 с.

4. Клименко Л.Н. Профессиональное самообразование педагога [Текст] // Психология: проблемы практического применения: материалы междунар. науч. конф. (г. Чита, июнь 2011 г.).– Чита: Издательство Молодой ученый, 2011. – С. 30-39.

5. Таубаева Ш. Педагогика әдіснамасы: оқу құралы. – Алматы: Қарасай баспасы, 2013.– 432 б.

А.Ю. Каратеев
г. Москва (Россия)

ПРЕСТИЖ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ СТУДЕНЧЕСКОГО КОНТИНГЕНТА

Престиж в обществе образования традиционно рассматривается как несомненно положительный индикатор, показывающий ценность знаний, их востребованность, а значит, и востребованность специалистов, обладающих этими знаниями, на рынке труда.

Если брать шире, то престиж образования говорит о готовности общества к совершенствованию, использованию знаний на практике – то есть к совершенствованию технологий на производстве, созданию новых изделий, совершенствованию общественных отношений, политических институтов и т.д.

Социологические исследования показывают, что в России традиционно сохраняется высокий интерес населения к получению высшего образования. После определенного спада этого интереса в 90-е годы сейчас довольно большой процент населения считает, что высшее образование необходимо. 65% опрошенных в январе 2015 года выразили уверенность, что высшее образование обеспечивает фундамент успешной карьеры [1]. Действительно, мониторинг рынка труда показывает, что наличие высшего образования является обязательным требованием для занятия престижных и хорошо оплачиваемых вакансий. Более того, в ряде случаев (их можно назвать курьезными) высшее образование требуется и для устройства на такие работы, где, при здравом рассуждении, оно не является необходимым для выполнения предписываемых должностью функций (так, требования высшего образования можно встретить в вакансиях официантов кафе и продавцов магазинов).

Однако, помимо такого рационального отношения к получению высшего образования (когда оно рассматривается в качестве инвестиции в будущее), имеется и другое отношение. Так, по данным Всероссийского центра изучения общественного мнения (ВЦИОМ), возможность дать детям хорошее образование является одним из наиболее значимых атрибутов престижа [2]. Что это означает? По сути, то, что родители, чей ребенок обучается, например, в Московском государственном университете, чувствуют себя выше на социальной лестнице, чем родители, чей ребенок после окончания школы пошел работать.

Описанная ситуация довольно типична: родители принимают решение, что их ребенок должен поступить в престижный вуз потому, что так принято «во всех нормальных семьях». По сути, не сам выпускник средней школы принимает решение о дальнейшем жизненном пути, сообразно со своими интересами, а за него это решают старшие члены семьи, заставляя подать документы на поступление в выбранное ими высшее учебное заведение на ими же выбранную специальность. Конечно же, родители могут и должны оказывать влияние на детей, помогая формироваться их интересам, подсказывая правильные жизненные шаги – с этим никто не спорит. Однако часто в студенческой аудитории сталкиваешься с теми (особенно это касается престижных специальностей), кого не интересует их будущая профессия и кто признается, что их «привели» сюда родители.

Стоит ли говорить о том, какого качества получатся специалисты из таких студентов? В лучшем случае они смогут убедить родителей, что занимаются не своим делом, и заняться тем, что им больше по душе. В худшем случае – общество получает «как бы специалиста», который вряд ли сможет принести много пользы.

Престиж высшего образования и отдельных специальностей нередко приводит к перекосам в подготовке специалистов. Так, в 90-е и «нулевые» годы возникло множество новых вузов и факультетов, готовивших юристов, экономистов, менеджеров. Зачастую уровень подготовки этих специалистов был невысок, и студенты, и их родители это осознавали, но все-таки продолжали обучение ради получения диплома, в котором бы значилось, что такой-то получил престижную профессию. Возникновение этих вузов плохо соотносилось с реальной потребностью страны в специалистах подобного профиля, что, естественно, привело к перепроизводству: сегодня в России можно встретить большое число людей с дипломами юристов, экономистов и менеджеров, не нашедших работы по специальности.

Интересно, что популярность среди населения высшего образования уживается (согласно опросам) с мнением о невысоком уровне получаемого образования и его теоретическом характере (в ущерб практическим навыкам). Данные от июля 2016 года

свидетельствуют: 56% населения Российской Федерации считают, что качество подготовки выпускников российских вузов можно определить как среднее. Аналогичная точка зрения доминирует и у работодателей (55%). 91% опрошенных полагают, что полученных в вузе молодым специалистом практических знаний и навыков «скорее недостаточно» для выполнения работы [3]. В целом только 33% россиян, опрошенных в январе 2016 года, оценивают состояние отечественной системы образования как хорошее или отличное, а 41% оценивают его как посредственное, 20% – как плохое или очень плохое. При этом 81% опрошенных хотели бы, чтобы их дети, внуки получили высшее образование. Таким образом, ситуация получается парадоксальная: население оценивает систему высшего образования и получаемые в вузах знания и навыки не очень высоко, население уверено, что выпускник вуза не приспособлен к реальной профессиональной деятельности, – и вместе с тем люди стремятся, чтобы их дети и внуки получали высшее образование. Объяснить этот парадокс может гипотеза, что получение высшего образования престижно само по себе, безотносительно качества полученных знаний.

Такой подход к высшему образованию создает ситуацию, когда главным для части студентов становится вовсе не получение знаний, а получение диплома об окончании вуза. Вполне закономерно, что они хотят, чтобы это произошло при минимальных затратах сил и времени. Нередко такие студенты занимают бюджетные места, которые справедливее было бы отдать тем, кто действительно хочет учиться и приносить пользу обществу.

Излишняя популярность высшего образования, как отмечают некоторые специалисты, уже привела к «перепроизводству» выпускников вузов. Действительно, на фоне снижения количества выпускников средних школ (из-за демографической ямы 90-х годов) с 1,2 млн. человек в 2005 году до 0,65 млн. в 2016, количество только лишь утвержденных Министерством образования и науки бюджетных мест на 2016 год впечатляет: их выделено 295 тысяч [4]. Большой резонанс минувшим летом вызвало заявление вице-премьера правительства России Ольги Голодец, заявившей, исходя из реальных и прогнозируемых потребностей экономики, что высшее образование требуется только трети людей [5].

Таким образом, наряду с положительными аспектами престижа высшего образования, существуют и отрицательные. Главный из них, на наш взгляд, – это то негативное влияние, которое оказывает престиж на формирование студенческого контингента. Общеизвестно, что качественный студенческий контингент является одним из основных условий эффективности деятельности высшего образования. Заинтересованный в будущей специальности студент, как правило, быстрее и лучше осваивает знания. И в будущем такой студент, приступив к профессиональной деятельности, будет давать существенно более высокую отдачу, чем тот выпускник, который был заинтересован только лишь в получении документа о высшем образовании.

Литература

1. О бедном студенте замолвите слово // <http://wciom.ru/index.php?id=236&uid=115125>
2. Соцопрос: признак высокого статуса в РФ – хорошее жилье // http://www.dp.ru/a/2010/10/15/Socopros_priznak_visokog/
3. Высшее образование: контроль не ослаблять, качество повышать // <http://wciom.ru/index.php?id=236&uid=115775>
4. <https://rg.ru/2016/02/01/vuzi-site.html>
5. Голодец считает, что высшее образование нужно лишь для 35% профессий // <https://ria.ru/society/20160715/1466759514.html>

ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГА К ОБУЧЕНИЮ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ КОЛЛЕДЖА

В современной социокультурной ситуации, в которой происходит переоценка ценностей и их кризис, появляется необходимость профессионально обеспеченного решения проблемы взаимодействия педагога и обучающегося в образовательной среде колледжа. Особую значимость приобретает готовность педагога к работе с особыми детьми, имеющими отклонения в здоровье. В целях систематизации работы с заявленной категорией обучающихся при ГБПОУ «Педагогический колледж им. Н.К. Калугина» г. Оренбурга создан Центр дистанционного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья.

Создание Центра базируется на осмыслении новой роли образования в обществе и смены образовательной парадигмы, важнейшей функцией которой является воспитание человека как социального существа. Гуманитарно-культурологическая направленность образования ориентирует педагогическое сообщество на переосмысление роли и значения человека, признания его в качестве важнейшей общественной ценности. Ориентация на гуманитарно-культурологическую модель обеспечена тем, что воспитание человека культуры означает предоставление растущему человеку образцов хорошего вкуса, образцов всего качественного – чувств, мыслей, дела, слова, поступков, образа и стиля жизни [1; 6].

В работе с особенной категорией детей необходимо учитывать общие тенденции современного образования, главная цель которого состоит в овладении лично и общественно значимыми знаниями, а также опытом жизнедеятельности. Речь идет о детях с ограниченными возможностями здоровья, которые имеют различные отклонения психического или физического плана, что обуславливает нарушение общего развития, не позволяющее детям вести полноценную жизнь. Однако частичная потеря слуха или поражение зрения совсем не обязательно ведет к отклонению в развитии, поскольку в этих случаях сохраняется возможность воспринимать звуковые и зрительные сигналы «сохранными анализаторами».

По классификации, предложенной В.А. Лапшиным и Б.П. Пузановым, к основным категориям детей с ограниченными возможностями здоровья относятся: дети с нарушением слуха (глухие, слабослышащие, позднооглохшие); дети с нарушением зрения (слепые, слабовидящие); дети с нарушением речи (логопаты); дети с нарушением опорно-двигательного аппарата; дети с умственной отсталостью; дети с задержкой психического развития; дети с нарушением поведения и общения; дети с комплексными нарушениями психофизического развития, с так называемыми сложными дефектами (слепоглухонемые, глухие или слепые дети с умственной отсталостью) [2].

Проведенный анализ позволил выявить, что переход к реализации гуманитарно-культурологической модели образования означает создание оптимальных условий для разностороннего, гармоничного развития личности, в том числе и детей с ограниченными возможностями здоровья, ее самоактуализации в статусе полезного члена общества.

В этой связи образование должно восприниматься как лично значимая ценность, которая акцентирует необходимость непрерывного образования как процесса эффективного познания мира и самого себя [3].

Педагогическое взаимодействие в заявленных условиях приобретает особую значимость и выступает, во-первых, одним из ключевых понятий и, во-вторых, рассматривается как научный принцип проектирования современной системы

образования. В основе эффективного педагогического взаимодействия лежит сотрудничество, которое является началом социальной жизни учащихся и проявления субъектности участников образовательного процесса. Сущностью педагогического взаимодействия является прямое или косвенное воздействие субъектов этого процесса друг на друга, порождающее их взаимную связь.

Понимание взаимодействия как научного принципа проектирования современной системы образования может рассматриваться как развитость разнообразных способностей системного характера и высокой степени продуктивности самой системы образования и его участников. Главное состоит в том, что готовность педагога к взаимодействию в образовательной среде обеспечивается специальными знаниями и приобретенным опытом профессиональной деятельности с категорией особенных детей [5;7].

Центр дистанционного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья создает условия для реализации гарантированного государством права на получение образования, реализует образовательные программы с учетом индивидуальных образовательных потребностей учащихся, используя модель интеграции форм освоения образовательных программ.

Основные направления деятельности Центра:

- Создание и развитие образовательной среды дистанционного образования детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе детей-инвалидов, обучающихся на дому;

- Обеспечение обучающихся и педагогических работников, осуществляющих дистанционное образование, учебно-методическими комплексами, включающими средства освоения и реализации образовательной программы, в том числе электронные образовательные ресурсы;

- Проведение мониторинга детей с ограниченными возможностями здоровья, которые нуждаются в организации дистанционного образования и которые уже обучаются с помощью дистанционных образовательных технологий.

В Центре дистанционного обучения осуществляется индивидуальный подход к каждому обучающемуся, что является необходимым условием построения современной и эффективной системы образования. Индивидуализация рассматривается как стержневой принцип организации образовательного процесса, а максимальное раскрытие и развитие индивидуальности является одной из важнейших задач в обучении особенных детей. Так реализуются педагогические возможности образовательной среды Центра, осуществляются продуктивные действия, которые базируются на таких основных понятиях как осознание своих намерений и целей; управление личными ресурсами (время, здоровье, эмоции и т. д.); взаимодействие с окружающей средой.

Таким образом, развитие личности обучающегося в условиях целенаправленного взаимодействия педагога и обучающегося способствует повышению качества взаимодействия с собой и окружающим миром. Другими словами это означает, что растущий человек должен уметь договариваться и сотрудничать с самим собой и окружающими людьми, достигать поставленных целей и при этом чувствовать себя комфортно и уверенно.

Необходимо учитывать, что взаимодействие – категория, отражающая процессы воздействия различных субъектов друг на друга, взаимную обусловленность их поступков и социальных ориентаций. Гуманистически ориентированное взаимодействие характеризуется взаимопониманием, взаимопознанием, взаимовлиянием. Следовательно, эффективность образовательного процесса достигается в условиях субъект-субъектного взаимодействия, когда все его участники являются субъектами этого процесса. При этом развитое педагогическое (субъект-субъектное) взаимодействие создает условия для становления и развития субъектности и самоопределения как наиболее значимых личностных образований [4].

Субъект – это личность или группа как источник познания и преобразования действительности; носитель активности. При этом активность понимается как инициативное воздействие на окружающую среду, на других людей и самого себя. Субъектные основания развития личности предполагают свободный выбор действий на различных уровнях творческой активности; совместную деятельность педагога и обучающегося (взаимодействие); становление индивидуального стиля деятельности педагога.

Активность личности, как показывают исследования, зависит от мотивов ее поведения и характеризуется надситуативностью. Посредством надситуативной активности преодолеваются внешние и внутренние ограничения – барьеры деятельности. При этом позиция субъекта характеризуется наличием устойчивой внутренней мотивации деятельности. В качестве механизма реализации системы субъект-субъектных отношений выступает диалог как способ передачи культурного опыта в образовании.

В целях развития продуктивного взаимодействия особую значимость приобретает диалогическое взаимодействие, которое определяет общую субъект-субъектную направленность образовательного процесса и предполагает наличие специфического межсубъектного пространства, в котором пересекаются индивидуальные смыслы и ценности. Ценностно-смысловые отношения возникают на основе принятия всеми участниками образовательной среды друг друга в качестве абсолютных ценностей, что обуславливает их способность диалогического понимания себя во взаимосвязи с другими и миром культуры в целом.

Таким образом, готовность педагога к обучению и воспитанию детей с ограниченными возможностями здоровья состоит в том, что, совершенствуясь по мере усложнения духовных и интеллектуальных потребностей его участников, она способствует не только становлению личности, но и творческому росту обучающегося. Перспективным является освоение различных способов коммуникации, текстуальной организации педагогического взаимодействия.

Литература

1. Гуманитарно-педагогические технологии современного образования: концептуальные подходы, разработка и апробация: монография / составит. и науч. ред. проф. В.И. Попова; Мин-во образования и науки РФ; Оренб. гос. пед.ун-т. –Оренбург: изд-во ОГПУ, 2013. – 304 с.
2. Лапшин В.А., Пузанов Б.П. Основы дефектологии. – М.: Просвещение, 1991. – 143 с.
3. Петрунина М.А. Формирование социальной активности обучающихся: учебное пособие / М.А. Петрунина; Министерство образования и науки РФ; ФГБОУ ВПО «ОГПУ». – Оренбург: ГБУ РЦРО, 2016 – 56 с.
4. Сергеев Н. К. Субъектность как системообразующая идея непрерывного образования. –Педагогические проблемы становления субъектности школьника, студента, педагога в системе непрерывного образования: Сб. науч. и метод. тр. Вып. 19/Под ред. Н. К. Сергеева, Н. М. Борытко. – Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2005. – 96 с.
5. Слободчиков В.И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования / В.И. Слободчиков. – М.: Экспертцентр РОСС, 2000.
6. Ценностно-смысловые ориентиры воспитательной работы с детьми и молодежью: сб. научных статей / сост. и науч. ред. д.п.н., проф. В.И. Попова. – Оренбург : ГБУ РЦРО, 2015. – 129 с.
7. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.

ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСЫ КАК МАКРОСОЦИАЛЬНЫЙ ФАКТОР РИСКА СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Согласно международным данным по исследованию макросоциальных факторов риска суицидального поведения (Fortune, Hawton, 2005) к важнейшим из них относятся [1]:

- 1) доступность средств сведения счетов с жизнью (ружей, отравляющих веществ и т.д.);
- 2) широкое обсуждение в средствах массовой информации случаев суицида, что может приводить к «нормализации» такого способа решения проблем;
- 3) доступность информации о способах самоубийства, что в современном мире становится особенно большой проблемой в связи с появлением Интернета (около десяти специальных русскоязычных сайтов посвящено суицидам с подробным описанием различных способов и возможностью найти себе партнера);
- 4) социально-экономические кризисы и другие социальные стрессы, увеличивающие число семей с тяжелым материальным положением и безработицу;
- 5) уровень потребления алкоголя и наркотиков в обществе и их доступность;
- 6) система ценностей, доминирующих в обществе, например, культ успеха и пропаганда нереалистичных стандартов счастья и успеха;
- 7) для Казахстана следует подчеркнуть высокую вариативность показателей суицидов в зависимости от региона, что тоже требует специальных исследований.

В Казахстане к важным макросоциальным факторам относятся процессы социального расслоения общества, которые создают специфические факторы риска у детей из разных социальных групп.

Рассмотрим отдельно такой макросоциальный фактор как *интернет-ресурсы*, в которых происходит интенсивное общение на тему самоубийства.

Анализ имеющихся русскоязычных сайтов позволил разделить все сайты, посвященные теме самоубийства, на четыре категории. Приведем их краткую характеристику.

Провокационно-соблазняющий – на сайтах этого типа подробно описаны возможные варианты ухода из жизни, при этом нет правил, предостерегающих от последствий. На сайтах не оказывается поддержка пользователям с суицидальными мыслями.

Информационный – на сайтах этого типа выложены статьи о суициде, подробных описаний вариантов ухода из жизни нет. Никакой поддержки нет, зачастую на данных сайтах нет даже форума.

Предостерегающе-поддерживающий – на данных сайтах активно ведётся антисуицидальная политика. Пользователям оказывается поддержка, все провокационные сообщения удаляются. Правила чётко прописаны. В группу администраторов входят психологи.

Противоречиво-информационный – данные сайты информируют о всех возможных способах суицида, при этом оказывают некоторую поддержку. Неоднозначность данных сайтов в том, что они подают информацию в своеобразном виде – в некоторой степени провокационно.

На большинстве сайтов есть правила, запрещающие участие подростков моложе 18 лет. Но реально эти правила не соблюдаются и на сайтах находится довольно большое количество подростков. Всего в работе проанализировано 10 сайтов. Приведем примеры разных типов сайтов.

«Избери жизнь» <http://nosuicid.ru> – сайт создан в июне 2008 года. Администраторами сайта являются психологи, священники и волонтеры. На сайте

существуют правила ответа в темах – в разделах, где посетители просят помощи, имеют возможность отвечать им только администраторы. Другие пользователи могут обсуждать на форуме только статьи, которые размещены на сайте. Но у каждого пользователя есть возможность также стать волонтером, для этого надо написать администраторам. Активности со стороны пользователей нет. За месяц работы сайта было создано 46 тем – вопросы психологу, вопросы священнику, если ты не хочешь жить. На новом форуме (открыт 11 января 2016 года) всего 45 пользователей из них 4 администратора и 7 модераторов (на старом форуме 8380 пользователей).

Тип сайта: предохраняюще-поддерживающий. Предлагают перевести деньги на работу сайта, через веб-кошелёк, принести лично.

«mySuicide» <http://www.mysuicide.ru> – конкретного лица, создавшего данный сайт, выяснить не удалось. На сайте есть доска объявлений, где администратор ищет помощников по работе с психологическим образованием и практикой не менее 5 лет в данной сфере. На сайте открыто более 150 тем, всего пользователей точно установить невозможно (примерно более 300 человек). Пример тем – замкнутый круг, мотаю душу на локоть, как вы хотите, встреча в Питере, желания. Открыта отдельная тема по вопросам о способах самоубийств с подробным описанием и советами. В подразделе есть тема, в которой пользователи описывают свои предпочтения в выборе средства для ухода из жизни, опробованные на себе, при этом советуют, что лучше выбрать. Правил в данной группе нет, администратор не ставит никаких ограничений своим пользователям.

Тип сайта: провокационно-соблазняющий.

«ToolsofDeath – Энциклопедия орудий смерти!» <http://tools-of-death.ru> – весь сайт и форум посвящен различным способам суицида. На форуме зарегистрировано 738 пользователей, открыто 383 темы. Примеры тем – огнестрельное оружие, отравляющие вещества, я нарушил закон, истории самоубийств. Правил нет, администрация сайта не указывается.

Тип сайта: провокационно-соблазняющий.

«Сообщество самоубийц ThePagesofPain» <http://pagesofpain.com> – на форуме открыто более 3100 тем, пользователей 3119 человек. Пример тем: быть или не быть (жизнь во всех её проявлениях, и каково это?), шаг в пустоту (что же такое смерть). Нет просьб о помощи, нет тем на варианты суицидов. Пользователи просто обсуждают интересующие их темы. Правила прописаны общими словами (не критикуй, не оскорбляй), отдельного администратора не выделено. К форуму прикреплен сайт, на котором можно подробно узнать о суициде, включая различные способы.

Тип сайта: информационный.

Из 10 рассмотренных сайтов: 3 – предохраняюще-поддерживающих, 3 – провокационно-соблазняющих, 2 – противоречиво-информационных, 2 – информационных сайта. В общей сложности на каждом сайте зарегистрировано от 500 до 5000 пользователей. Таким образом, можно сделать вывод о том, что специфические онлайн-сообщества, ориентированные на тему суицида, по-разному влияют на пользователей сети. Рассмотрим возрастной состав посетителей по опросу на одном из сайтов. Как видно из табл. 3, подростки в возрасте с 13-18 лет составляют 27% посетителей сайта. Более 60% посетителей – это подростки и молодежь от 16 до 22 лет.

Тип сайта предохраняюще-поддерживающий: «Независимый суицид-форум» <http://www.suicide-forum.com>). Опрос уже был создан – проголосовало 620 пользователей.

Таблица 1. - Распределение по возрасту посетителей сайта, ориентированного на тему суицидов.

Возраст	Количество человек	В %
13-16	48	7,74
16-18	126	20,32
18-20	136	32,94
20-22	119	19,19
22-25	72	11,61
25-30	78	12,58
30-35	41	6,61

Таким образом, по результатам анализа данных опросов на различных сайтах можно сделать вывод, что их в основном посещает молодежь от 20 до 25 лет и подростки от 15 до 18 лет. Однако они резко различаются между собой по воздействию на тех, кто посещает эти сайты. Часть сайтов ведет серьезную целенаправленную работу по поддержке и снятию суицидальной направленности. Другая часть прямо провоцирует суицидальное поведение. Для того чтобы выработать правильную политику в отношении этих сайтов и принимать решения относительно их запрещения, необходимо проводить серьезную профессиональную экспертизу их направленности, иначе можно вместе с вредоносным влиянием уничтожить ресурс помощи для тех, кто отчаялся и не может обратиться за помощью к своему ближайшему социальному окружению.

Литература

1. Fortune S. A., Hawton K. Suicide and deliberate self-harm in children and adolescents // Current Paediatrics. – 2005. – V.15. – p. 575-580.
2. Избери жизнь <http://nosuicid.ru>
3. ToolsofDeath – Энциклопедия орудий смерти! <http://tools-of-death.ru>
4. Сообщество самоубийц ThePagesofPain<http://pagesofpain.com>
5. Независимый суицид-форум <http://www.suicide-forum.com>

П.И. Кендзьор
г. Киев (Украина)

ПРАКТИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ОРГАНИЗАЦИИ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ВОСПИТАНИЯ В УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

Современные реалии требуют от системы образования и воспитания эффективных механизмов межкультурного взаимодействия представителей разных этносов, религий, носителей разных мировоззренческих убеждений как залога устойчивого развития общества. В этом процессе значительная роль отводится методическому и организационному обеспечению практического внедрения системы поликультурного воспитания учеников учебного заведения. Целью этой сферы деятельности является реализация широкого педагогического арсенала средств, что способствует интеграции и консолидации разных культурных групп в обществе. Самыми оптимальными путями практической реализации поликультурного воспитания мы считаем целеустремленное воспитательное действие в разных составляющих системы деятельности учебного заведения, а именно: интеграцию поликультурного компонента в содержание учебных предметов гуманитарного цикла, воспитательные часы, внеклассную воспитательную

работу, коммуникацию с представителями разных культурных сообществ, культурными объединениями на уровне местной общины, межшкольные обмены и тому подобное. Поликультурное воспитание учеников в общеобразовательном учебном заведении следует интегрировать в разные виды деятельности при преподавании языка и литературы, истории, обществоведения, гражданского образования, этики и т. п., а также реализовывать в процессе организации проектной деятельности касательно решения местных проблем, межкультурных конфликтов.

Прежде всего мы считаем, что в школьной среде должен существовать высокий статус человеческого достоинства и прав человека, которые основываются на убеждении, что каждый человек является ценным, имеет достоинство и такие же права и свободы, как и другие. Ни в коем образом нельзя связывать этническую, религиозную или другую культурную принадлежность с особенностями поведения, успехами или неудачами того или иного ученика. Особенно важным считаем недопустимость составления списков детей по этническому, религиозному, языковому признаку, уровню материального дохода, социальному статусу, физическими особенностями развития и тому подобное.

Четкие правила школьной жизни должны не допускать проявлений межкультурной дискриминации, притеснений, а наоборот, способствовать неформальному и формальному равенству всех участников межкультурного взаимодействия в школьном заведении или вне его стен, способствовать соблюдению демократического правила уважения к меньшинству и признанию ее проблем и запросов. Задачей большинства является интеграция меньшинства разнообразными способами в свое сообщество.

Ценность культурного разнообразия и открытость к культурным отличиям, другим убеждениям, мировоззрению и практикам должны лежать в основе системы поликультурного воспитания. Такие установки основываются на общем убеждении, что каждый человек является неповторимым и имеет право на выбор собственной идентичности. Культурное разнообразие нужно воспринимать толерантно и положительно, если это не нарушает права человека и свободы других.

Приоритетным звеном работы в сфере поликультурного воспитания должно быть формирование у представителей всех культурных сообществ гражданского сознания, чувства принадлежности и идентификации себя со своим сообществом или целым обществом, осознание взаимосвязанности с людьми, которые принадлежат к этому сообществу. Гражданский подход в поликультурном воспитании проявляется через ценности демократии, правосудия, справедливости, равенства и господства права, а также гражданскую ответственность. У всех граждан должна быть возможность равного участия в демократических и правовых процессах. Культурная обособленность в образовательном процессе (воскресные школы, классы / школы с определенным языком учебы и тому подобное) должна существовать в ракурсе гражданской интеграции. В процессе поликультурного воспитания необходимо создавать в школе условия для привлечения детей, которые представляют разные культурные меньшинства, к общим проектам по гражданскому образованию, дискуссиям, мероприятиям художественной самодеятельности и т. п. Успешная интеграция происходит в том случае, когда школа трансформирована в модель жизни.

Поликультурное воспитание должно принимать во внимание не только познание других культур, но и исследование собственной культуры, в спектре ее взаимоотношений с другими. Школьники, представители разных культурных меньшинств должны привлекаться к сохранению и развитию как собственной культуры, так и культуры большинства. С другой стороны, школьники-представители культуры большинства, кроме сохранения и развития собственной культуры, должны привлекаться к познанию других культур, особенно тех, которые присутствуют в их окружении.

Дискуссии о характере взаимодействия разных культур являются необходимыми. Ученикам надо давать возможность осуществлять обсуждение ради исследования и критического обобщения их представлений об определенной культуре, сравнении

культурных традиций. Однако, такие дискуссии должны вести к консенсусу и компромиссу, а не к отчуждению и противостоянию. Ученикам следует давать возможность двигаться вперед и назад между «частями» (например, верованиями индивида) и широким контекстом традиции. Важно не противопоставлять детей в классном или школьном коллективе на «Мы» и «Они» или по любому культурному или социальному признаку.

С другой стороны, в воспитательном процессе необходимо осознавать, что представитель любой культуры не устанавливает стандартов или эталонов поведения. Ученики не должны судить о ценностях, убеждениях и обычаях других культур на основе собственных ценностей, выходить из преимущества своей религии, этноса над другими. При этом восприятие ценностей другой культуры не должно быть упрощенным, а наоборот, представлять собой постепенный и многогранный процесс исследования, принятия и опыта непосредственного контакта с определенной культурой.

В сфере межкультурной коммуникации важно отмечать примеры позитивного межкультурного взаимодействия, мирного выхода из конфликтов, успешных межкультурных взаимовлияний, развивая таким образом эмпатию, кооперацию и сотрудничество школьников. Дети должны учиться понимать, а не оценивать другую сторону, то есть выходить не из собственных морально-оценочных категорий, а с позиции преодоления собственного культурного центризма. В этом смысле эффективным является широкое использование диалога как коммуникативного процесса ради достижения консенсуса между разными взглядами с применением имеющейся в культурном многообразии множественности позиций и взглядов ради культурного взаимообогащения.

В процессе реализации методики поликультурного воспитания стоит избегать обобщающих суждений о той или другой культуре, традициях. Для этого самыми употребляемыми должны быть слова «отдельные», «некоторые», «несколько», «много». Во время знакомства с определенной культурной группой следует придерживаться поэтапности, а именно: представления, интерпретации и рассуждения. Важной является непосредственная связь воспитательного процесса со спецификой воспитательной среды. Необходимо максимально привлекать к процессу познания другой культуры ее представителей как непосредственно, так и через современные средства коммуникации. Потенциал и ресурсы местной общины могут стать практическим полем формирования в личности способностей эффективного межкультурного взаимодействия, содействовать развитию социального партнерства учебного заведения и местного сообщества с привлечением представителей разных культур к сотрудничеству в процессе реализации социальных инициатив.

Таким образом, можем констатировать, что поликультурное воспитание учеников в учебном заведении следует осуществлять в разных контекстах, особенно на уровне начального и среднего образования; интегрировать в разные виды деятельности при преподавании учебных дисциплин (языка и литературы, истории, обществоведения, гражданского образования, этики и тому подобное), а также с помощью междисциплинарных тем (например, исследование местных проблем, решение социокультурных конфликтов); реализовать в процессе организации проектной деятельности; стимулировать изменения на уровне образовательной политики и учебно-методического обеспечения учебных курсов. Важное воспитательное значение имеет подготовка специалистов сферы образования, а следовательно, создание программ, спецкурсов, учебно-методических пособий по педагогике межкультурного взаимодействия для системы высшего педагогического образования; согласование учебных программ, стандартов, учебных учебников и пособий с точки зрения общечеловеческих ценностей и поликультурных компетентностей; внедрение курсов поликультурного образования к инвариантной составляющей учебного плана; обеспечение поликультурного аспекта на курсах повышения квалификации и в

професійної підготовці учителів; включення курсів полікультурного освіти до навчальних програм педагогічних університетів.

Література

1. Бех І.Д. Виховання особистості: Особистісно орієнтований підхід. Теоретико-технологічні засади : навч.-метод. посіб. у 2 кн. / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – Кн. 1– 278 с.
2. Вербицька П.В. Громадянське виховання учнівської молоді: сучасні аспекти розвитку: [монографія] / Поліна Василівна Вербицька. — К.: Генеза, 2009. — 384 с.
3. Галузяк В. М. Педагогіка : Навчальний посібник / В. М. Галузяк, М. І. Сметанський, В. І. Шахов. – [2-ге вид., випр. і доп.] – Вінниця : Книга-Вега, 2003. – 416 с.
4. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики : колективна монографія / [Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. І. Локшина та ін.]; під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : "К.І.С.", 2004. – 112 с.
5. Лекторский В. А. О толерантности, плюрализме и критицизме / В. А. Лекторский // Вопр. философии. – 1997. – № 1. – С. 46–54.
6. Леонтьев Д. А. К операционализации понятия «толерантность» / Д. А. Леонтьев // Вопр. психологии. – 2009. – № 5. – С. 3–16.
7. Овчарук О. Нові орієнтири освітніх інновацій в Україні у контексті компетентнісного підходу до формування змісту шкільної освіти / Оксана Овчарук // Вісник програм шкільних обмінів. – 2004. – № 22. – С. 3–4.
8. Розвиток громадянської спрямованості особистості у юнацькому віці / [Боришевський М. Й., Яблонська Т. М., Антоненко В. В. та ін. ; за заг. ред. М. Й. Боришевського]. – К. : Пед. думка, 2007. – 186 с.
9. Definition and Selection of Competences. Theoretical and Conceptual Foundations (DESEKO) // Strategy Paper on Key Competences. An Overarching Frame of Reference for an Assessment and Research Program. – [w. c.] : OECD, [w. y.]. – 54 p.

Н.Н. Князева
г. Омск (Россия)

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ОБЩЕНИЯ В ИГРАХ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

В психолого-педагогических исследованиях неоднократно указывалось, что потребность у детей в общении на ранних этапах онтогенеза является базисом для дальнейшего развития личности (Л.А. Венгер, Л.С. Выготский, М.И. Лисина, В.С. Мухина, А.С. Рузская и др.). Именно в процессе общения с другими людьми ребенок усваивает человеческий опыт. Дошкольный возраст – это возраст, когда фактически закладываются основы личности, в это время у ребенка формируется первая модель мира – система представлений об окружающей действительности, о себе самом, своих отношениях с окружающими [2, с. 96].

Проблема развития навыков общения у детей дошкольного возраста имеет важное значение, как для самих дошкольников, поскольку в этом возрасте проявляются формируются различные взаимоотношения: конфликтные и дружеские, и нередко выделяются дети, испытывающие трудности в общении; так и для воспитателей, учителей поскольку на этом фоне формируется один из компонентов психологической готовности к обучению в школе – коммуникативный; так и для родителей, поскольку нормы поведения, усвоенные ребенком в семье, отражаются на процессе его общения со

сверстниками, а многие качества, приобретенные ребенком в детском коллективе, привносятся в семью [1, с. 68].

Несмотря на большую теоретическую разработанность данной проблематики, следует отметить недостаточность изучения практических аспектов развития общения у детей старшего дошкольного возраста, в т.ч., посредством игровой деятельности. Освоение отношений между людьми, понимание тех значений, которые несет общественная жизнь, труд и обязанности взрослых, освоение мира предметов, со всем этим дошкольник знакомится, играя. Изучение развития детей показывает, что в игре эффективнее, чем в других видах деятельности, развиваются все психические процессы [3, с. 114].

Данное исследование проводилось на базе БДОУ г. Омска «Детский сад № 131 комбинированного вида». Выборку составили дети старшего дошкольного возраста (12 мальчиков и 8 девочек). В проведении исследования для оценки интерактивных и перцептивных навыков общения в игровой деятельности была использована карта наблюдений «Навыки общения в игровой деятельности дошкольников» (Н.Н. Князева, Л.Ю.Азаренко). На наш взгляд, развитие общения детей, развитие интерактивных и перцептивных навыков общения зависит и от степени развития коммуникативных навыков, которые являются результатом развития речи. Поэтому для диагностики коммуникативного (речевого) компонента общения был использован Гейдельбергский тест речевого развития, (Х.Гримм, Х.Шелер), адаптация (Н.Б.Михайловой, 1990).

Анализ результатов по карте наблюдений «Навыки общения в игровой деятельности дошкольников» убеждает нас в том, что у детей старшего дошкольного возраста навыки интерактивного компонента общения (навыки взаимодействия со сверстниками) и навыки перцептивного компонента (навыки познания и понимания себя и другого) в творческих (сюжетно-ролевых) играх, играх с правилами (дидактических) и играх с правилами (подвижных) выражены достаточно слабо, это справедливо для 70-75% дошкольников.

Так, в творческих (сюжетно-ролевых) играх дошкольники в отношении интерактивных навыков общения испытывали сложности в инициативности, в соблюдении норм и правил, в опосредованности установления контактов, достаточно часто просили о помощи сверстников или взрослого, при этом, с трудом шли на контакт. В перцептивных навыках общения дети испытывали сложности в проявлении эмпатийности, рефлексивности, осознании своих поступков.

В играх с правилами (дидактических), отмечено, что интерактивные навыки, такие как инициативность, соблюдение норм и правил были выражены несколько лучше, часть дошкольников были самостоятельны в установлении контактов, реже обращались за помощью к взрослым. В играх с правилами (подвижных), уровень развития навыков общения был также несколько выше, чем в творческих (сюжетно-ролевых) играх, это наиболее ярко проявляется в навыках, связанных с опосредованностью установления контактов, в соблюдении норм и правил, и доброжелательности. Ребята чаще обращались по имени к сверстникам, были более открыты в играх, достаточно редко просили о помощи своих сверстников.

По результатам проведенного Гейдельбергского теста речевого развития установлено, что низкий уровень развития речи характерен для 72% дошкольников. Самые низкие результаты выявлены по шкале воспроизведение рассказа, для 90% дошкольников это задание вызывало значительную трудность. Достаточно низкие результаты испытуемые показали по шкалам коррекция семантически неверных предложений, классификация понятий, образование степеней сравнения прилагательных, кодирование и декодирование наличной интенции.

В результате проведенного корреляционного анализа полученных данных по Гейдельбергскому тесту речевого развития и карты наблюдений выявлены корреляционные связи в творческих (сюжетно-ролевых) играх: значимые положительные связи между соблюдением норм и правил в общении и словообразованием и

воспроизведением рассказа, доброжелательностью и пониманием грамматических структур, рефлексивностью и вариацией названий, т. е., чем выше уровень соблюдения норм и правил, тем меньше трудностей дети испытывали в словообразовании и воспроизведении рассказа. Чем выше уровень доброжелательности демонстрировали дети, тем меньше трудностей ребята испытывали в понимании грамматических структур; чем выше у детей уровень рефлексивности, тем легче они справились с заданием в вариации названий. В играх с правилами (дидактических) выявлены положительные взаимосвязи соблюдения норм и правил в процессе общения и пониманием грамматических структур, опосредованностью установления контакта и взаимосвязью вербальной и невербальной информации, доброжелательностью и вариацией названий, доброжелательностью и взаимосвязью вербальной и невербальной информации, рефлексивностью и вариацией названий, и отрицательные между рефлексивностью и воспроизведением рассказа. В играх с правилами (подвижных): значимые положительные между опосредованностью установления контакта в общении и взаимосвязью вербальной и невербальной информации, а также между контактностью и воспроизведением рассказа; а отрицательная связь между соблюдением норм и правил и пониманием грамматических структур. Мы видим, что чем выше уровень проявления навыков опосредованности контакта, тем лучше дети справились с взаимосвязью вербальной и невербальной информации, и чем выше уровень проявления навыков контактности у дошкольников, тем лучше происходило воспроизведение рассказа. А так же, чем больше дошкольники старались соблюдать нормы и правила, тем хуже у них происходило понимание грамматических структур.

Таким образом, дошкольники постоянно находятся в общении друг с другом, оказываются включенными в систему межличностных отношений, повседневного взаимодействия, опосредованного их совместной деятельностью. В этом возрасте общение со сверстниками становится ведущей потребностью, которая удовлетворяется в игре. В процессе игры, через общение и взаимодействие со сверстниками и взрослыми, происходит усвоение ребенком социального опыта, системы социальных связей и отношений. И все же, как показывает проведенное исследование, для старших дошкольников характерен низкий уровень развития интерактивных, перцептивных навыков общения, а также низкий уровень развития речи, поэтому, необходимым является создание программы развития навыков общения и речи у старших дошкольников посредством игры.

Литература

1. Галигузова Л. Н., Смирнова Е. О. Ступени общения: от года до семи лет // Л. Н. Галигузова, Е. О. Смирнова. – М.: Просвещение, 2002, - 144 с.
2. Леонтьев А. А. Психология общения // А. А. Леонтьев. - М.: Смысл, 1997, - 486 с.
3. Реан А. А. Психология детства // А. А. Реана. – СПб.: Евро-Знак. 2003, - 350 с.

В.В. Козлов
г. Ярославль (Россия)
А.М. Воронов
г. Москва (Россия)

К ПРОБЛЕМЕ ДУХОВНОГО КРИЗИСА

Кризисное состояние в самом общем смысле можно обозначить как определенный дисбаланс в жизни и деятельности человека, по причине которого возникает неразумное с

точки зрения личности и неадекватное в социальном аспекте поведение, поступки и действия, а также срыв нервно-психического и соматического состояния [7, с.17].

Практический психолог сталкивается с кризисными состояниями на различных уровнях существования человека:

-соматическом;

-нервно-психическом;

-дисбаланс на психологическом уровне как конфликт базовых структур личности, в том числе и духовных компонентов;

-социально-психологическом как нарушение коммуникативных функций и адаптационных механизмов к окружающей среде.

Как правило, кризисное состояние имеет системный характер и включает все уровни. В силу этого требует системного, комплексного подхода. Чаще всего кризисное состояние фиксируется социальным окружением человека (родственники, друзья), что является оправданным в психологическом отношении, поскольку в состоянии дисбаланса может быть нарушено адекватное, взвешенное поведение и правильная оценка.

Вхождение в зону кризисных состояний происходит в том случае, когда личность встречается с переживаниями, которые по силе и продолжительности превосходят его психологические регуляторные возможности, что сопровождается нарушением психофизиологических, психологических и социально-психологических адаптационных механизмов субъекта.

Кризисное состояние характеризуется временным ухудшением психического и, как следствие, физического здоровья, за которым наступает разрешение и возможен переход на более высокий уровень функционирования. С этой точки зрения то, что казалось плохим в одностороннем понимании кризиса, можно переинтерпретировать как ступень в развитии и личностном росте.

Человек - это живая, открытая, сложная, многоуровневая, самоорганизующаяся система, обладающая способностью поддерживать себя в состоянии динамического равновесия и генерировать новые структуры и формы организации [4, с.7].

С каждым годом человек приобретает новые знания, умения, навыки, становится мудрее, опытнее, умнее, т.е. человеческий дух эволюционирует - повышает свою целостность и внутреннюю непротиворечивость. Кризис бросает вызов эволюции духа, т.к. представляет собой процесс дезинтеграции. Душа человека не терпит застоя и если во время процесса трансформации личности работа по освобождению духа становится актуальной, но не совершается добровольно, со знанием цели и не сопровождается значительными усилиями, тогда силы трансформационного процесса овладевают личностью и способны сокрушить ее [7, с.19].

Кризис - это зов перехода в новое качество, это некая прерывистость в линейной области эволюции личности как сложной системы. При этом существует полярная противоположность векторов дезинтеграции:

- скачок в развитии и в психодуховной эволюции, когда происходит исчезновение старого, изжившего себя образа Я и его обновление, возрождение и замещение его новым, более действенным. Позитивную дезинтеграцию мы можем рассматривать как некое возрождение, процесс обновления является естественным циклом, обладающим благотворным потенциалом для роста и трансформации личности.

- углубление кризиса с потерей витальности, т.е. негативная дезинтеграция с преобладанием отрицательных эмоций, носящих астенический, пассивно-бессильный характер. Человеком овладевает тоска, отчаяние, неверие в возможность выхода из тяжелой ситуации с возможным переходом в невроз, срыв, когда человек полностью деморализован и смирился с поражением. Наступают те негативные последствия, которые кризисное состояние оставляет в организме - депрессия, начальные стадии психосоматических заболеваний, которые могут перейти из стадии начальных, преимущественно обратимых нарушений в стадию нарушений стойких, органических.

Негативная дезинтеграция - это причина суицидных намерений индивида, которые могут привести к его смерти.

Под позитивной дезинтеграцией мы понимаем составную часть психологического кризиса, которая является элементом качественного личностного роста и развития [7, с. 18].

Существует огромное количество классификаций кризисов. Напомним только основные психологические кризисы: возрастные, профессиональные, психодуховные.

Психодуховные кризисы являются белым пятном в современной российской психологической науке, хотя их значимость в жизни любого человека трудно переоценить.

Концепция духовного кризиса включает в себя открытия многих дисциплин, в том числе клиническую и экспериментальную психиатрию, современные исследования сознания, эмпирическую психотерапию, достижения антропологии, парапсихологию, танатологию, сравнительную религию и мифологию. Наблюдения, накопленные во всех этих областях, показывают, что духовные кризисы несут положительный потенциал и не должны быть спутаны с психическими заболеваниями, имеющими биологические причины и нуждающимися в медицинском лечении. Такой подход соответствует и древней мудрости, и современной науке.

Понятие «духовный кризис» построено на игре слов, значение которых предполагает и кризис и возможность подъема на новый уровень сознания. Китайская пиктограмма слова «кризис» полно и точно отражает идею духовного кризиса. Она состоит из двух основных радикалов: один изображает опасность, второй - возможность. Это своего рода коридор, проход по которому часто бывает трудным и пугающим, но состояния напряжения и страха заряжены потрясающе сильным эволюционным и целительным потенциалом. Если правильно понять духовный кризис и относиться к нему как к трудному этапу в естественном процессе развития, то он способен дать спонтанное исцеление различных эмоциональных и психосоматических нарушений, благоприятное изменение личности, разрешение важных жизненных проблем и эволюционное движение к тому, что называется высшим сознанием.

Из-за того, что в кризисных состояниях присутствует как позитивный потенциал, так и опасность, человек, «обнаживший» свой духовный кризис, нуждается в умелом руководстве со стороны тех, кто имеет личный и профессиональный опыт экстраординарных состояний сознания, знает, как относиться к ним и поддерживать их. Если психодуховный кризис рассматривать как патологическое явление, а к индивидам, переживающим его, применять различные подавляющие методы лечения, включая контроль над симптомами с помощью медикаментов, то можно помешать позитивному потенциалу процесса. Человек, подавленный длительной зависимостью от транквилизаторов с их хорошо известными побочными эффектами, потерявший жизненные силы и смирившийся со своим состоянием, представляет резкий контраст с теми редкими счастливыми, которые пережили трансформирующий кризис в обстановке, когда он был распознан, поддержан и смог достичь своего завершения.

Психодуховный кризис могут вызвать следующие факторы:

1. Углубленное участие в различных формах медитации и духовной практики, предназначенные для активизации духовных переживаний (методики дзэн, буддийские медитации Випассаны, упражнения Кундалини-йоги, суфийские упражнения, чтение христианских молитв, монашеские размышления, дыхательные психотехники).

2. Сильные эмоциональные переживания и крупные неудачи (потеря важных родственных связей, смерть ребенка, родственника, конец значимых любовных отношений, развод).

3. Физический фактор (болезнь, несчастный случай, операция, рождение ребенка, выкидыш, аборт, чрезвычайное физическое напряжение, длительное лишение пищи, частичная или полная сенсорная депривация, чрезмерный сексуальный опыт).

Спектр переживаний при эволюционном кризисе чрезвычайно богат: в него вовлечены интенсивные эмоции, видения и другие изменения в восприятии, необыкновенные мыслительные процессы, а также физические симптомы - от дрожи до чувства удушья. Можно выделить три основные группы этих переживаний - биографическую, перинатальную и трансперсональную.

Биографическая категория включает в себя повторное переживание травматических событий в жизни индивида и излечение от них. Восстановление важных воспоминаний детства, таких как сексуальные или физические обиды, потеря родителя или любимого человека, близкое соприкосновение со смертью, болезнью или хирургической операцией и другие тяжелые впечатления иногда могут сыграть значительную роль в трансформирующем кризисе.

Перинатальный аспект духовного кризиса концентрируется вокруг тем умирания и вторичного рождения, при этом открывается такая тесная связь с периодами биологического рождения, что кажется, у клиента всплыли воспоминания собственного появления на свет.

Оживление воспоминаний о рождении часто происходит в результате того, что индивид чрезмерно поглощен темой смерти и связанными с ней образами. Он размышляет о том, что рождение было тяжелым и угрожающим жизни событием и само стало «смертью» перинатального периода существования, единственного способа жизни, уже известного зародышу. Люди, у которых пробудилась память о травме рождения, чувствуют биологическую угрозу своей жизни. И в то же время это чувство чередуется или совпадает с переживанием борьбы за рождение, то есть за высвобождение из чего-то очень неудобного и похожего на гроб. Страх наступающего безумия, потери контроля и даже внезапной смерти может проявиться в формах, напоминающих психозы.

В дополнение к биографическим и перинатальным элементам многие духовные кризисы содержат компонент переживаний, принадлежащих к третьей категории - трансперсональные. Слово «трансперсональный» относится к трансцендентности обычных границ личности и включает многие переживания, которые называют духовными, мистическими, религиозными, оккультными, магическими и паранормальными. Войдя в трансперсональную зону, человек может переживать события исторически и географически удаленные, участвовать в эпизодах, в которых действовали наши предки, предшественники-животные, а также люди других столетий и культур. В этой зоне исчезают личностные границы, индивид получает возможность идентифицировать себя с другими людьми, с группами или даже со всем человечеством, ощутить себя предметами, которые находятся внутри нас, идентифицировать себя с различными формами жизни, и даже с неорганическими явлениями. Он может встретиться с богами, демонами, духовными пророками, обитателями других вселенных и мифологическими персонажами. Таким образом, в трансперсональном состоянии нет различия между повседневной жизнью и мифологическими архетипами.

Информация, получаемая в трансперсональном состоянии несет в себе замечательный терапевтический и трансформирующий потенциал, равно как и позитивные и освобождающие переживания перинатального и биографического происхождения, что еще раз показывает важность правильного отношения к психодуховному кризису.

Проявления эволюционного кризиса очень индивидуальны, двух одинаковых кризисов не существует, однако практика показывает, что можно дать определение некоторым основным формам духовного кризиса, хотя их границы некоторым образом размыты, и часто у клиентов наблюдается наложение одной формы на другую. Можно выделить следующие формы духовного кризиса в психологии трансперсональной ориентации.

1. Шаманский кризис, который включает в себя элементы физических и эмоциональных мучений, смерти и вторичного рождения, человек чувствует свою связь с

животными, растениями, отдельными силами природы. После успешного завершения данного кризиса наступает глубокое исцеление укрепляется физическое и эмоциональное здоровье.

2. Пробуждение Кундалини. Согласно йоге, это пробуждение торма - творческой космической энергии, которая находится в основании позвоночника. Поднимаясь, Кундалини очищает следы старых травм и открывает центры психической энергии - чакры. Человек испытывает жар, дрожь, судороги, на него накатывают волны ничем не вызванных эмоций, часто к этому прибавляется видение яркого света, различных существ-архетипов, переживание прошлых жизней. Картину дополняет непроизвольное и неконтролируемое поведение: речь на неизвестных языках, пение незнакомых песен, воспроизведение позаций йоги, подражание животным.

3. Эпизоды объединяющего сознания («пик переживаний») - человек переживает растворение границ личности, появляется чувство единства с другими людьми, с природой, со вселенной. Появляется ощущение вечности и бесконечности, слияния с Богом или с творческой космической энергией, которые сопровождаются мирными и чистыми эмоциями, взрывами экстатической радости или восторга.

4. Психологическое возрождение через возвращение к центру - человек чувствует себя центром фантастических событий, имеющих отношение к космосу и важных для Вселенной. Психика представляет собой гигантское поле боя между силами Добра и Зла, Света и Тьмы. После периода смятения и замешательства переживания становятся все более приятными и движутся к разрешению. Кульминация процесса – «сакральное соитие» с воображаемым партнером-архетипом или спроецированным лицом из жизни. Мужские и женские аспекты личности достигают нового баланса. В период завершения кризиса и интеграции человек видит обычно идеальное будущее; когда интенсивность процесса снижается, он понимает, что внутренняя драма была просто психологической трансформацией.

5. Кризис психических открытий - характеризуется огромным притоком информации из таких источников, как телепатия и ясновидение. Появляется повторяющееся состояние «отделения от тела», сознание человека словно отделяется и независимо путешествует во времени и пространстве; а также способность проникать во внутренние процессы других людей и воспроизводить вслух их мысли. В медиумистических состояниях у человека возникает чувство, что он теряет свою идентичность и принимает облик другого индивида.

6. Перенесение в прошлую жизнь - перенесение в другие исторические периоды и другие страны, которое сопровождается мощными эмоциями и физическими ощущениями и с поразительной точностью рисует людей, обстоятельства и реалии периода и страны. Эти переживания воспринимаются индивидом как личные воспоминания и впечатления.

7. Связь с духовными пастырями и «передача вестей». Иногда у человека бывают встречи с «сущностью», которая обладает трансперсональным опытом и проявляет интерес к личным отношениям, занимая в них роль учителя, пастыря, защитника или играя роль достоверного источника информации. Индивид передает послания источника, который находится вне его сознания. В состоянии транса он высказывает мысли, полученные телепатическим путем.

8. Предсмертные переживания - индивид как бы становится свидетелем собственной внутренней жизни, за секунды промелькнувшей перед ним в цветной сконденсированной форме. Он проходит через темные туннели к свету сверхъестественной яркости и красоты, к божественному существу, излучающему любовь, прощение и приятие. В общении с ним он получают урок универсальных законов существования. Затем он выбирает возвращение к обычной реальности, где может жить по-новому в согласии с этими законами.

9. Опыт близких встреч с НЛО. Встречи и похищения теми, кто кажется инопланетянином, т.е. существом, прибывшим из других миров, также вызывают

эмоциональный и интеллектуальный кризис, имеющий много общего с духовным кризисом. Все описания НЛЮ содержат в себе упоминание о свете сверхъестественного свойства. Этот свет очень похож на тот, который появляется в экстраординарных состояниях сознания как видение, также было отмечено, что инопланетянам можно найти параллели в мифологии и религии, корни которых в коллективном бессознательном.

10. Состояния одержимости - у человека возникает сильное чувство, что его психика и тело захвачены и контролируются неким существом или энергией с такими свойствами, которые «одержимый» воспринимает как идущие извне, враждебные и тревожные.

Подводя итог, можно сказать, что многие формы эволюционного кризиса представляют фундаментальное противоречие с принятыми в современной науке взглядами на мир. Наблюдения показывают, что данные состояния вовсе не обязательно погружают человека в безумие, и если относиться к духовному кризису с поддержкой и уважением, то он приводит к замечательному и более позитивному и духовному взгляду на мир, к более высокому уровню будничной деятельности. Поэтому духовный кризис следует воспринимать серьезно, как бы причудливы ни были его проявления с точки зрения нашего традиционного мировоззрения и академической психологии.

Литература

1. Ассаджоли Р. Самореализация и психологические потрясения. // Духовный кризис. Ред. Ст. Грофа - М., 1995 - С. 40-61.
2. Гроф С., Гроф К. Духовный кризис: понимание эволюционного кризиса. // Духовный кризис. Ред. Ст. Грофа - М., 1995 - С. 13-39.
3. Гроф С., Гроф К. Помощь при духовном кризисе. // Духовный кризис. Ред. Ст. Грофа - М., 1995 - С. 201-208 .
4. Козлов В.В., Бубеев Ю.А. «Измененные состояния сознания: психология и физиология» гл. 1-2, с.5-26. - М.,1997. - 197с.
5. Козлов В.В. Духовное сердце трансформации. // Творчество воли. Под ред. В.В.Козлова - М. 1997 - С.8 -18.
6. Козлов В.В. Интегративная психология: Пути духовного поиска, или освящение повседневности. – М.: Психотерапия, 2007 – 528 стр.
7. Козлов В.В. Психотехнологии измененных состояний сознания. Личностный рост. Методы и техники. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2005. – 544.
8. Козлов В.В. Дао трансформации. М., «Пангея», 1998 – 89 с.
9. Козлов В.В. Интенсивные интегративные психотехнологии. Теория. Практика. Эксперимент. М., 1998 – 427 с.

В.В. Козлов
г. Ярославль (Россия)
К.Н. Старцева
г. Ярославль (Россия)

ПРИНЯТИЕ РОЛИ МАТЕРИ КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОЙ АДАПТАЦИИ В ПЕРИОД БЕРЕМЕННОСТИ

Беременность, в особенности первая, несет в себе грандиозные перемены. Изменения, начинающиеся с гормонального, физического уровня, постепенно приобретают больший масштаб – охватывают когнитивный, эмоциональный, поведенческий, экзистенциальный уровни. В личностном масштабе данные трансформации смело можно назвать глобальными. Соответственно, период беременности можно рассматривать как период адаптации женщины к новому состоянию,

преобразованиям, а вместе с тем и к освоению новой роли - роли матери. Принятие набора социальных ролей, включая половые роли и ожидания в отношении супружества или родительства, согласно А. Ватерману, относятся к одной из наиболее значимых для формирования идентичности сфер жизни.

Наступление родительства создает условия для существенных изменений самосознания личности. Необходимость реализации новой социальной роли обуславливает расширение границ идентичности. Трансформация ролевого веера начинается не при непосредственном взаимодействии с ребенком, а задолго до этого - еще на этапе беременности. Процесс смены и освоения новых ролей сопровождаются противоречиями и кризисами [2].

Беременность – период, который кардинально меняет жизнь женщины. Беременность является наиболее важным этапом становления материнства. Филиппова Г.Г. говорит о первой беременности как о поворотной точке развития идентичности женщины [8]. Беременность, роды и материнство трансформируют идентичность женщины, такие ее составляющие как телесную, гендерную, сексуальную, профессиональную - социальную и личностную идентичности.

Женская гендерная идентичность – биологически и социально обусловленная категория. Гендерная идентичность, частью которой (или даже высшей точкой ее реализации) является материнская ролевая идентичность, начинает формироваться еще с момента рождения. Ее основой является биологический пол ребенка, гендерно-нормативное поведение, стереотипы, образцы поведения, транслируемые в данном обществе и культуре. На этой основе личность конструирует свою гендерную идентичность. Степень сформированности женской гендерной идентичности, выраженность феминных качеств, особенностей ценностно-смысловой и мотивационной сферы оказывают влияние на процесс трансформации системы ролей женщины в период беременности.

В принятии и освоении роли матери основное значение имеют не сами по себе изменения, обусловленные наступлением беременности, хотя и они, конечно важны, а те смыслы и переживания, которые они вызывают у женщины. Только при наделении смыслами этих изменений, осознании и переосмыслении происходящих процессов возможна динамика социальных ролей [2].

Смысловой, эмоциональный, ценностный компоненты принятия новой социальной роли матери определяют тип переживания беременности (адекватный, тревожный, игнорирующий). Женщины с адекватным типом переживания беременности наиболее подвержены перестроению социальных ролей - роль матери принимается ими легко, женщины же с игнорирующим типом, как правило, не принимают роль матери, в связи с чем динамика перестроения ролей не происходит. Женщинам с тревожным стилем свойственно напряжение, связанное с амбивалентным состоянием принятия и непринятия роли матери [1].

Э. Эрикссон рассматривает идентичность как процесс организации жизненного опыта в индивидуальное Я. Идентичность является динамическим образованием, становление которого происходит в течение всей жизни. Основной функцией идентичности при таком рассмотрении является адаптация как сохранение целостности и индивидуальности человеческого опыта.

Своего рода показателем адаптации в период беременности является сформированная психологическая готовность к материнству, которая обеспечит психологическое благополучие и стабилизацию эмоционального состояния женщины. Одним из параметров выделения уровней психологической готовности женщины к материнству (высокий, средний, низкий) является процесс принятия женщиной роли матери.

Высокий уровень психологической готовности характеризуется принятием роли матери, гармоничным включением ее в систему других ролей, высокой ценностью еще не

родившегося ребенка, преобладанием положительных эмоций и переживаний в период беременности. Низкий уровень готовности характеризуется трудностями в принятии роли матери, низкой значимостью данной роли для женщины, неразвитостью смысловой сферы, ценность ребенка уступает прочим ценностям. Средний уровень готовности отличается противоречием в принятии роли матери, кризисом и конфликтами при включении новых ролей в уже сложившуюся систему, противоречиями в смысловой сфере [1].

Принятие роли матери в период беременности является важной задачей для женщины. Степень принятия роли матери взаимосвязана с психологической готовностью женщины к материнству, типом переживания беременности. От того, насколько женщина принимает эту роль, встраивает ее в уже существующую систему ролей, зависит ее репродуктивное поведение, течение беременности, отношение к еще не родившемуся ребенку и дальнейшее взаимодействие с ним.

Литература

1. Василенко Т.Д., Ившина М.Е. Особенности системы ролей беременной женщины, ожидающей первого ребенка. [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России: электрон.науч. журн. 2011. N 5. URL: [http:// medpsy.ru](http://medpsy.ru) (дата обращения: 11.11.2016).
2. Захарова Е.И., Торчинова Ю.А. – Условия становления материнской идентичности// Известия ПГПУ им. В.Г. Белинского. 2012. №28. С.1234-1239.
3. Земзюлина И.М. Переживание беременности в контексте жизненного пути личности женщины как фактор принятия новой социальной роли – роли матери.- диссертация кандидата психологических наук: 19.00.05./ Земзюлиной И.М. – Курск, 2009,
4. Мещерякова С.Ю. Психологическая готовность к материнству//Вопросы психологии.-2002.-№5.-с.18-27.
5. Овчарова Р.В. Родительство как психологический феномен: учебное пособие. - М.: Московский психолого-социальный институт, 2006. - 496 с.
6. Козлов В.В., Шухова Н.А. Гендерная психология: Учебник для вузов. – М. – 2010. – 269 с.
7. Королева Н.Н. Беременность и материнство как ситуация адаптации// Молодой ученый. -2010.-№9. – С 254-257.
8. Филиппова Г. Г. Психология материнства: Учебное пособие. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. — 240 с.

Е.В. Кохановская
г. Херсон (Украина)

РАЗДЕЛЬНОЕ ЕСТЕСТВЕННО-МАТЕМАТИЧЕСКОЕ ОБУЧЕНИЕ В РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ XIX – НАЧАЛА XX СТОЛЕТИЯ

В современных условиях реформирования образования, когда актуальным встает компетентностный подход, каждому учителю важно знать концептуальные положения компетентностно и личностно ориентированного обучения, переосмыслить роль различных дисциплин в формировании личности ученика, выделить основные направления деятельности по повышению качества образования, определить новые подходы к технологии организации учебного процесса. Педагогам необходимо учитывать не только уровень подготовленности детей в процессе обучения, специфику их восприятия, но и пол [1]. Актуальным в обеспечении такого подхода является раздельное обучение.

Раздельное обучение – процесс, в результате которого учащиеся женского и мужского полов обучаются раздельно как в пределах одного учебного заведения (классы, подгруппы и т.д.), так и в разных учебных (учебно-воспитательных) учреждениях. При такой системе существуют женские и мужские школы, пансионы или другие учреждения, предназначенные для учащихся только одного пола [5].

Исследование гендерных особенностей детей при изучении различных циклов предметов ведется уже более 30 лет. В том числе некоторые ученые утверждают, что женщины не способны познать естественно-математические знания наравне с мужчинами вследствие особенностей мышления.

С точки зрения организации системы раздельного обучения естественно-математических дисциплин очень актуален позитивный опыт XIX – начала XX века, когда обучение девочек и мальчиков преимущественно производилось в разных учебных учреждениях.

Последние несколько десятилетий проведено ряд исследований, касающихся становления и развития образования. Среди них есть работы ученых (Л. Березовская, Л. Гуцал, В. Кузьменко, Н. Слюсаренко, А. Мартин, И. Шоробура и др.), касающиеся общепедагогических и общеисторических тенденций развития раздельного образования, в том числе и естественно-математического [6].

До начала XX века мужчине отводилась ведущая роль во всех сферах государственной и общественной жизни. Женщина в свою очередь должна была посвятить себя в основном семье, поэтому школьное образование мальчиков и девочек долгое время в корне отличалось.

В России символом элитного закрытого учебного заведения для представительниц прекрасного пола стал Смольный институт благородных девиц, основанный в 1764 году императрицей Екатериной II. Целью открытия этого учреждения была мечта императрицы о построении нового государства, построенного по законам «разума» и «порядка». Преподавались такие естественно-математические дисциплины как арифметика и география. Воспитанницы приучались также к поддержанию порядка и к домашней экономии, рукоделиям. Устав требовал от воспитанниц приветливости и благородства в обращении не только с равными себе людьми, но и с самыми низшими. Однако очень скоро вместо добродетельных жен и матерей Смольный стал воспитывать светских женщин [4].

В 1802 году было создано Министерство народного просвещения. Следствием этого стало принятие концептуально новых принципов системы образования: бессловность учебных заведений, бесплатность обучения на низших его ступенях, преимущество учебных программ [2, с. 33].

Однако следует отметить, что несмотря на эти принципы, до середины XIX века женское образование сохраняло сословный характер.

В 1804 году правительство Александра I выдало школьный статут, который открывал широкие возможности в области преподавания естественно-математических дисциплин для детей разных сословий. Кроме того, значительно увеличивалось число часов на преподавание предметов этого цикла. Однако, несмотря на это, учебные планы мужских и женских школ существенно отличались. Программа преподавания в учебных заведениях для девочек была сокращена. На первый план были выдвинуты знания, необходимые в домашнем быту. Женские школы имели преимущественно гуманитарную направленность и предметы естественно-математического цикла изучались там формально. Например, арифметика изучалась лишь в объеме, достаточном для ведения домашнего хозяйства.

Начиная с середины XIX века, среднее образование строилось на основе «Устава гимназий и прогимназий», принятого в 1864 году. Число учащихся в женских общеобразовательных учреждениях постоянно возрастало. Так, в среднем в 1864 году в

одном заведении обучалось 90 девочек. В 1874 году их стало уже 166, 1884 – 202, 1894 – 230, 1904 – 311, 1914 – 309 [2, с. 274].

В программу средних женских школ входили такие предметы естественно-математического цикла как: арифметика, география, рукоделие, естественная история, математика, физика, космография, естественная история.

Период с 60-х годов характеризуется проявлением общественного движения в пользу женского образования.

Учебные планы заведений Ведомства Императрицы Марии были изменены в 1879 году с целью приближения гимназического курса к институтскому. Окончившим полный курс давался аттестат на звание домашней учительницы, а получившим награды (медаль или книгу) – домашней наставницы и право без экзамена поступить на педагогические курсы. Например, в Фундуклеевской женской гимназии из естественно-математических наук преподавали такие предметы, как математику, со 2 по 6 классы изучалась география, с подготовительного класса – естествознание. В старших классах дополнительно вводились такие предметы, как физика, космография. В дополнение к общеобразовательным наукам вводилось рукоделие [3].

Женские гимназии и прогимназии, находившиеся в ведомстве Министерства народного просвещения, предназначались для всех сословий и вероисповеданий. Срок обучения длился 7 лет и 8-й год – дополнительный (педагогический класс). Преподававшиеся предметы подразделялись на обязательные и дополнительные (необязательные). К обязательным дисциплинам естественно-математического цикла относились: с 1 по 7 класс – математика; с 1 по 4 класс – география; с 3 по 7 класс – естественная история, физика, рукоделие. Необязательных предметов естественно-математического цикла не было. В дополнительном восьмом классе также изучали общие обязательные предметы методики начального обучения арифметике, гигиену – и специальные предметы на выбор, по которым затем присваивалось звание домашней наставницы или учительницы. Специальными предметами естественно-математического цикла являлись математика (алгебра, геометрия, тригонометрия), история, география. Ученицы педагогического класса выполняли отдельные виды зачетных работ: писали рефераты по педагогике и выбранным предметам специализации, составляли планы-конспекты пробных уроков. Кроме этого, с целью формирования практических навыков они должны были посещать уроки русского языка и арифметики в 1 классе и уроки по предметам специализации [3].

Вторая половина 50-х гг. XIX века является также временем начала истории высшего женского университетского образования. Начиная с 1869 года были созданы первые женские высшие учебные заведения – «Высшие женские курсы», программы обучения которых соответствовали университетским. Однако лишь с 1910 года началось выравнивание в правах высших женских курсов и мужских учебных заведений [1].

Период с 1917 года характеризуется законами власти в образовательной области, направленными на возврат к классическому типу школы, усиление контроля деятельности школ различных национальностей, постепенный отказ от ряда прогрессивных нововведений, которые были актуальны во время революции 1905-1907 годов, усиление централизации управления учебными заведениями страны. С 1917 года был введен закон «О единой общественной образовательной школе». Несмотря на это, до 1920 года все еще действовали некоторые женские школы. На протяжении 1917-1920 годов происходило столкновение в естественно-математическом образовании традиционных направлений, возникших вследствие национальной революции, с новыми, связанными со становлением советской школы.

Исходя из вышеперечисленного, можно сделать вывод, что образовательные эксперименты по организации раздельного обучения являются актуальными и исторически обусловленными. Раздельное женское образование выступает как альтернативный путь гармоничного развития способностей женщин, формирования

мировоззрения, жизненных ценностей и поведенческих установок, а также полной социальной самореализации.

Литература

1. Басманова Е.С. Гендерные особенности детей в организации образовательного процесса // Молодой ученый. – 2014. – №17. – С. 565-567.
2. Днепров Э.Д. Среднее женское образование в России / Э.Д. Днепров, Р.Ф. Усачева. – М., 2008. – 270 с.
3. Женские гимназии ведомства императрицы Марии Федоровны и Министерства народного просвещения [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://uamasters.com.ua/vyazanie-dlya-nachinayuschih-kak-svyazat-angliyskuyu-rezinku.html>.
4. Карпова Т. Раздельное обучение: вчера, сегодня, завтра... [Электронный ресурс] / Т. Карпова // Вести образования. – 2014 (14 апреля). – № 8 (91). – Режим доступа : <http://vogazeta.ru/ivo/info/14218.html>.
5. Раздельное образование [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://ru.wikipedia.org/wiki/Раздельное_обучение.
6. Раздельное обучение в российских школах: за и против [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://politruussia.com/society/stoit-li-perevesti-343/>.

В.В. Кузьменко
г. Херсон (Украина)
А.А. Солодовник
г. Херсон (Украина)

ПРОБЛЕМА СООТНОШЕНИЯ ПОНЯТИЙ «СТУДЕНТ» И «КУРСАНТ» В СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

Развитие морской отрасли Украины является одной из движущих сил в укреплении ее внешнеэкономических связей, что в свою очередь обеспечивает активизацию интеграционных процессов присоединения государства к единому европейскому обществу и экономическому пространству. Система подготовки специалистов морского флота, традиционная для Украины, на сегодня переживает активную фазу реформирования с целью приведения ее в соответствие с международными стандартами и требованиями мирового рынка труда в условиях информатизации общества. В связи с этим педагогические исследования в сфере профессиональной подготовки специалистов морской отрасли приобретают все большую актуальность.

В педагогической науке существует ряд научных разработок, посвященных исследованию различных аспектов подготовки специалистов морской отрасли (Т.В. Аверочкина, Е.С. Дягилева, М.В. Кулакова, И.С. Палачанина, И.В. Сокол, В.В. Чернявский, Е.А. Фролова и др.). Несмотря на это, в вышеуказанных исследованиях понятие «курсант» используется без раскрытия сущности термина наряду с понятиями «будущий морской офицер», «будущий специалист морской отрасли», «студент высшего учебного заведения морского профиля» и т.п.

Основополагающим этапом любого исследования является разработка понятийно-категориального аппарата. Этот этап имеет огромное значение и для развития педагогической науки. Разработанные в ходе исследования понятия и категории раскрывают особенности педагогической реальности под определенным углом, что, в свою очередь, дает возможность оценить степень ее изученности.

В рамках исследования проблемы развития физико-математической подготовки студентов высших морских учебных заведений Украины возникла необходимость уточнения характера связей между понятиями «студент» и «курсант» в современной педагогической науке.

Рассмотрим содержание понятий «студент» и «курсант», их определение и характеристику связей между ними.

Прежде всего, во время анализа литературы с целью определения сущности исследуемых понятий мы обратились к нормативно-правовому обеспечению системы высшего образования Украины. На основании этого было установлено, что в Законе Украины «О высшем образовании» приведена подробная характеристика всех участников образовательного процесса. В соответствии с Разделом X «Участники образовательного процесса» ст. 61 вышеуказанного закона, «студент – это человек, зачисленный в высшее учебное заведение с целью получения высшего образования степени младшего бакалавра, бакалавра или магистра» [3]. Согласно «Педагогическому словарю» С.У. Гончаренка, студент – это учащийся высшего учебного заведения, а в «Толковом словаре украинского языка» – тот, кто учится в высшем или среднем специальном учебном заведении [2; 1].

Согласно ст. 61 Закона Украины «О высшем образовании», курсант определяется как «личность, которая в установленном порядке зачислена в высшее военное учебное заведение (высшее учебное заведение со специфическими условиями обучения), военный институт как подразделение высшего учебного заведения и обучается с целью получения высшего образования определенной ступени» [3]. Кроме того, в указанной статье дается уточнение, что курсант – это человек, «которому присвоено воинское звание рядового, сержантского и старшинского состава или специальное звание рядового, младшего начальствующего состава, или такое звание он имел во время поступления на обучение» [3].

Использование приведенного определения понятия курсанта к участникам образовательного процесса в высшем морском учебном заведении является неуместным, т.к. большинство существующих в Украине высших учебных заведений морского профиля не предполагают присвоение учащимся воинского звания. Это породило противоречие между практикой деятельности указанных высших учебных заведений и содержанием нормативно-правовых актов, регламентирующих их деятельность. С целью преодоления этого противоречия Кабинет Министров Украины принял Постановление №506 от 17 июля 2015 года «Об утверждении Порядка предоставления отдельным категориям лиц, которые учатся в невоенных высших учебных заведениях, статуса курсанта». Данный документ определяет сущность понятия «курсант невоенного учебного заведения», перечень специальностей, в соответствии с которым может осуществляться подготовка курсантов, и список невоенных высших учебных заведений Украины, которым дано такое право. В соответствии с этим, мы будем считать, что курсант невоенного учебного заведения – это человек, который в установленном порядке зачислен на дневную форму обучения в невоенное высшее учебное заведение или его структурное подразделение на специальность, указанную в приложении к Постановлению №506, и обучается с целью получения высшего образования определенного уровня согласно специальностям, по которым совершается подготовка специалистов для гражданской авиации, морского и речного транспорта [4].

Анализируя содержание Закона Украины «О высшем образовании» и статуты некоторых высших морских учебных заведений, можно утверждать, что круг обязательств курсантов шире, чем студентов. Статус курсанта предполагает следующее: быть примером высокой сознательности, быть честным и правдивым, активно участвовать в общественной жизни учебного заведения; выполнять внутренний распорядок учебного заведения, соблюдать установленную форму одежды, быть вежливым в общении со старшими и друг с другом, везде служить примером культурного поведения, обо всех замечаниях докладывать своему непосредственному начальнику; быть дисциплинированным, аккуратным и подтянутым, требовательным к себе, четко и быстро

выполнять распоряжения своих начальников и старших, укреплять дружбу и взаимопомощь, помогать товарищам словом и делом, удерживать их от недостойных поступков; уважать начальников и старших, быть вежливым, строго соблюдать правила поведения; бережно относиться к имуществу и своему обмундированию. Проводить небольшой ремонт своей одежды, ежедневно чистить и хранить ее в определенном месте; беречь лучшие традиции морского флота, дорожить честью учебного заведения; при нахождении за пределами учебного заведения вести себя с достоинством и честью, не допускать нарушения общественного порядка и недостойных поступков по отношению к населению; постоянно развивать и укреплять себя физически, воспитывать в себе выносливость, готовиться терпеливо переносить трудности; тщательно изучить и хорошо знать свои обязанности, инструкции дежурно-вахтенной службы, дневное расписание учебного заведения [5, с. 4].

Это свидетельствует о том, что социальные статусы курсантов и студентов, определяющиеся правами и обязанностями, не являются тождественными. В свою очередь, разница в социальных статусах этих участников образовательного процесса обуславливает необходимость учета вышеуказанных особенностей в организации подготовки курсантов высших морских учебных заведений.

Все вышесказанное дает основания для вывода, что в педагогических исследованиях, в которых указанные понятия являются субъектами учебного процесса, необходимо учитывать тот факт, что понятие «студент» охватывает более широкую аудиторию учащихся, в свою очередь, термин «курсант» применим только к отдельным категориям студентов. В дальнейших исследованиях планируется изучение исторического аспекта развития форм, методов и средств организации физико-математической подготовки курсантов высших морских учебных заведений Украины в послевоенный период.

Литература

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови: Близько 170000 сл. та словосполучень / уклад. та голов. ред. В. Т. Бусел. – К. ; Ірпінь : Перун, 2001. – 1440 с.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
3. Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс] // Відомості Верховної Ради. – 2016. – Режим доступу до ресурсу: [http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/1556-18 / page 4](http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/page_4).
4. Постанова «Про затвердження Порядку надання окремим категоріям осіб, які навчаються у невійськових вищих навчальних закладах, статусу курсанта» від 17 липня 2015 р. № 506 [Електронний ресурс] // Правительственный портал – Режим доступу до ресурсу: <http://www.kmu.gov.ua/control/ru/cardnpd?docid=248359149>.
5. Правила внутрішнього розпорядку і організації служби в Херсонській державній морській академії (для курсантського складу)/Укладач Д. Б. Ярославцев. – Херсон, 2011. – 23 с.

Г.М. Кусаинов
г. Астана (Казахстан)
З.К. Конурова-Идрисова
г. Астана (Казахстан)
М.М. Мукаметкали
г. Алматы (Казахстан)
Л.Р. Мылтыкбаева
г. Астана (Казахстан)

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ КАЗАХСТАНА

Международные исследования, обобщающие итоги реформ, проведенных в сфере общего среднего образования, подтверждают актуальность проблемы повышения квалификации руководителей школ и значимость ее решения для достижения качественно нового прорыва.

Глава государства в своей программной статье «Социальная модернизация Казахстана: Двадцать шагов к Обществу Всеобщего Труда» отмечал, что «...надо принять меры по повышению качества директорского корпуса в системе среднего образования»[1].

В ходе анализа лучшего зарубежного опыта было определено, что директора школ в развитых странах выполняют три существенно важные функции, три ключевые позиции – идейный лидер коллектива, менеджер и организатор образовательного процесса. Таким образом, к основным направлениям решения проблемы достижения качества в повышении квалификации директоров школ следует отнести:

1. Отбор на должность директора школы наиболее продвинутых педагогов.
2. Развитие в руководителях школ навыков лидеров, менеджеров и организаторов образовательного процесса.
3. Выделение директором значительной доли времени на профессиональное развитие педагогов.

Как известно, Центром педагогического мастерства (далее - ЦПМ) с 2013 года реализуется фундаментальная Программа повышения квалификации для руководителей общеобразовательных школ (далее – Программа), разработанная совместно с Факультетом образования Кембриджского университета[2]. Ключевым методологическим подходом Программы выступает социоконструктивистский подход, который заключается в том, что знания нельзя передать обучаемому в готовом виде. В связи с этим, директор школы, как организатор учебно-воспитательного процесса с одной стороны, и как учитель учителей с другой, призван не только создавать педагогические условия для успешного самоконструирования, саморазвития и самовозрастания знаний и навыков учащихся, но и постоянно содействовать повышению педагогического мастерства школьного коллектива.

Программа включает следующие основные приоритеты.

Первый приоритет, безусловно, направлен на **саморазвитие директора**.

В данном контексте для выполнения функции стратегического лидера необходимо сформировать у него следующий круг ключевых компетенций. *Во-первых*, понимание роли и миссии современного директора школы:

- личностно-деятельностные принципы и ценности;
- нравственные императивы;
- развитость социального капитала.

Во-вторых, сформировать навыки личного и профессионального совершенствования:

- владение педагогическими инновациями;
- знание и понимание содержания, принципов и методов уровневых программ повышения квалификации педагогических работников;

- знание и понимание важности и необходимости стратегического планирования.

Для реализации функций менеджера следует сформировать навыки получения доступа к обновленным данным, навыки управления личным временем (тайм-менеджмент), навыки проведения критического обзора по самоанализу и планированию развития школы, навыки проведения самоанализа, навыки стратегического планирования, школьного самооценивания и планирования развития школы.

При этом директор школы должен обладать навыками прогнозирования тенденций развития и контекстного планирования.

Вторым социально и профессионально значимым **приоритетом** выступает **развитие школы.**

Как *лидер* руководитель школы должен:

1) понимать факторы, влияющие на:

- культуру всей школы;
- устойчивые и позитивные взаимоотношения между учителями;
- устойчивые и позитивные взаимоотношения между обучающимися;

2) понимать значимость и взаимообусловленность результатов обучения и воспитания учащихся от качества преподавания;

3) понимать и владеть технологией планирования высоких ожидаемых результатов;

4) понимать взаимосвязь между положительной рабочей средой и личностно-профессиональным благополучием;

5) понимать и владеть методами сбора, интерпретации и использования совокупности данных о школе. Владеть методами интегрирования системы данных.

В качестве *менеджера* организации образования директору школы необходимо овладеть:

• навыками управления персоналом и оказания поддержки профессиональному развитию учителей для повышения результатов обучения учащихся;

• навыками создания культуры непрерывного профессионального развития;

• навыками реализации и управления распределенным лидерством в школе, развития лидерских способностей у учителей;

• навыками организационного управления (планирование рабочего времени, управление человеческими ресурсами, развитие организации);

• навыками создания положительной коллегиальной рабочей среды, способствующей личностно-профессиональному благополучию;

• навыками руководства и управления профессиональным сообществом.

Вместе с тем, он должен иметь навыки прогнозирования тенденций, численности персонала и учащихся.

Третьим приоритетом, который до недавнего времени в отечественной педагогической практике недооценивали, является **социальное и профессиональное партнерство.**

Для работы школы в режиме развития необходимо системное взаимодействие с другими организациями образования на уровне района, области, региона, республики.

Руководитель школы как *лидер* должен:

- понимать значимость совместной работы с родителями и социумом;
- понимать основную цель взаимодействия с родителями и обществом;
- понимать основную цель сети школ.

Как *менеджер* он должен обладать навыками:

• совместной работы с родителями и обществом в целом;

• развития и поддержки сети школ;

• формирования профессиональных сетевых сообществ совместно с другими школами.

При этом активно формируется система информационного обмена с родителями и социумом об изменениях в обществе в целом, а также навыки вовлечения всех субъектов (руководство, учителя, родители, учащиеся) в сценарии дальнейшего развития школы в сети школ и общества в целом.

Таким образом, указанные приоритеты Программы направлены на успешную идейно-теоретическую, лидерско-менеджерскую и технологическую подготовку школьных управленцев, создание новых моделей деятельности образовательного учреждения.

Следует подчеркнуть, что Программа решает одну из наиболее актуальных задач современного образования: качественного изменения как самих директоров школ, так и всего их состава, о чем свидетельствуют как статистические данные мониторинга эффективности курсов повышения квалификации для директоров, так и их отзывы о курсах. Так, 97% из числа слушателей оценили с результатом 4,7 баллов (по пятибалльной шкале) новизну и актуальность, практичность и полезность полученной информации, формат проведения курсового обучения; 88,7% состава респондентов выразили удовлетворение содержанием и организацией обучения, подчеркивая, что идеи Программы играют столь важную роль, что их внедрение сможет преобразовать школьную практику (76,2%), полученный в ходе обучения материал соответствует содержанию работы руководителя школы (97,5%) и содействует восполнению недостающих у них знаний и навыков для реализации должностных функций.

Литература

1. Назарбаев Н. Социальная модернизация Казахстана: Двадцать шагов к Обществу Всеобщего Труда// Электронный ресурс: www.akorda.kz.
2. Программа курсов повышения квалификации руководителей общеобразовательных школ. – Астана: ЦПМ, 2016.

В.А. Мазилев
г. Ярославль (Россия)

ПСИХОЛОГИЯ: XXI ВЕК, БЛИЗКОЕ БУДУЩЕЕ

Прошла половина тысячелетия с той поры в начале шестнадцатого века, когда Марко Марулич (1450-1524) придумал термин «психология». Это было одно из самых удачных изобретений в истории этой замечательной науки: термин прижился, хотя случались попытки отказаться от его использования. Представляется, это уже навсегда: как бы ни менялись в будущем взгляды на предмет психологии, название это сохранится, так как прекрасно отражает суть этой науки. Поэтому никакие кризисы психологии не страшны: вся история этой науки это не только утраты, но и поиски и обретения подлинного предмета, который бы охватил все аспекты этого самого сложного и труднодостижимого феномена из всех «пространств мира»...

В пятом номере «Психологического журнала» опубликована статья известных отечественных психологов А.Л.Журавлева, Т.А.Нестика, А.В.Юревича, посвященная прогнозу развития психологической теории и практики на предстоящие полтора десятилетия [2]. Нельзя не согласиться с авторами публикации в том, что «прогнозы необходимы и для выработки адекватной научной политики в этой дисциплинарной сфере, и для подготовки к изменениям, которые может вызвать в обществе приращение психологического знания, и для формирования наиболее оптимальных стратегий ее развития» [2, с.55]. Не будем забывать и о концепции самоисполняющихся пророчеств

(«self-fulfilling prophecy»), предложенной известным социологом Робертом Мертоном еще в 1948 году [19]. Отметим, что психология, как представляется, еще полностью не осознала важности этой концепции. Между тем, высказанное предположение оказывает влияние на будущее. Подчеркнем, что в любом случае построение прогнозов (несмотря на все сложности и издержки) представляется делом чрезвычайно перспективным.

Заслуживает быть позитивно отмеченным и то, что проблемы развития психологической науки и ее перспективы регулярно обсуждаются на страницах сборников, издаваемых в ИП РАН [9-11], [12], [13-14]. Эта научная политика продолжает традицию, в соответствии с которой многие известные психологи высказывали свои прогнозы относительно будущего психологии (Б.Г.Ананьев, Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, С.Гроф, П.Фресс, Ж.Пиаже и др.).

Прежде всего, отметим, что в публикации, откликом на которую является настоящая статья, как представляется, правильно отмечен круг важнейших методологических вопросов, от успешного решения которых в первую очередь зависит дальнейшее развитие психологической науки: парадигмальные основания психологии, кризис в психологии и схизис между научной психологией и психологической практикой, проблема самобытности отечественной психологии и т.д. Представляется, что эти вопросы взаимосвязаны, при этом центральным звеном и, соответственно, главной проблемой методологии является выработка понимания предмета психологии, позволяющего конструктивно решать возникающие перед наукой задачи.

Совершенно ясно, что прогноз на будущее развитие тесно связан с диагностикой настоящего состояния психологической науки. В зависимости от того, расценивается состояние психологической науки как нормальное или кризисное, очевидно по-разному будет выстраиваться возможная траектория развития науки. В последнее время появляются публикации, свидетельствующие о том, что состояние психологии по-прежнему можно квалифицировать как кризис [1]. Этот вопрос в силу его важности достоин специального обсуждения. Есть основания считать, что в современную эпоху кризис в психологии, возможно, нужно переосмыслить. Остановимся на этом вопросе более подробно. Итак, тема кризиса в психологии не закрыта, и, напротив, сохраняет актуальность. Это, как представляется, дает некоторые основания для того, чтобы высказать суждения на этот счет. Поскольку уже приходилось писать о кризисе в психологии, остановимся лишь на некоторых аспектах проблемы, на тех, которые стали наиболее важными в свете последних дискуссий по этой тематике. В настоящей статье мы хотим сместить акценты. Предлагается такая точка зрения, в соответствии с которой кризис рассматривается не как негативное явление, связанное с нарушением нормального развития. Напротив, кризис трактуется как позитивное явление, стимулирующее психологов на поиск путей усовершенствования психологической науки.

Постараемся кратко сформулировать нашу позицию. Полагаем, что не стоит воспринимать кризис как *негативное явление*. Кризис может рассматриваться не только как «резкий, крутой перелом», но и как «тяжелое переходное состояние какого-либо процесса» (например, как родовая травма, которая не преодолена до сих пор). Стоит акцентировать, что, если рассматривать кризис как долгие поиски подлинного предмета науки, то это не должно расцениваться как ее недостаток.

Важно подчеркнуть, что это именно состояние, а состояние *субъективно*, так как представляет собой субъективную оценку. Поэтому очевидно, что вполне возможна множественность оценок: то, что одному субъекту представляется кризисом, другому видится поступательным развитием.

Как многократно отмечалось, российской науке свойственно «витать в облаках», не уделяя должного внимания практике (Дж Сорос). Вероятно, стремление «дойти до самой сути», свойственное отечественной науке, влияет на то, что термин кризис используется в отечественной психологии чаще, чем в зарубежной. Кстати, этот момент наглядно

демонстрирует, что в области философии психологии и методологии национальные и культурные различия весьма значимы.

Представляется, что когда мы говорим о кризисе, не стоит воспринимать его упрощенно и уплощенно. В известном исследовании А.В. Юревича было убедительно показано, что кризис (впрочем, как и практически все в психологии) имеет сложное строение, носит системный характер. Не подлежит сомнению, что для понимания кризиса важно учитывать, что существуют социальные и когнитивные его составляющие [16].

Итак, когда мы говорим о кризисе, мы имеем в виду выраженную неудовлетворенность психологов нынешним состоянием своей прекрасной науки и стойкую надежду на перемены к лучшему. Кризис психологии может быть преодолен только целенаправленной совместной работой психологического сообщества, т.е. именно социальным путем. Но первопричина кризиса лежит, по нашему мнению, именно в когнитивной плоскости и заключается в неадекватном понимании психологической наукой своего предмета.

Как представляется, кризис в психологии имеет уровневое строение. Полезно выделение трех основных уровней. Это позволяет удовлетворительно решить вопрос о том, является кризис перманентным или локальным, потому что, на наш взгляд, справедливы оба заключения—речь при этом идет о разных уровнях.

По нашему мнению, глубинный кризис научной психологии существует с момента ее возникновения, он не преодолен до сих пор, хотя может проявляться на разных уровнях. По меньшей мере, их три [4; 5; 6].

Первый—относительно неглубокий. Этот уровень отражает закономерности любого развития, включающего в себя, как хорошо известно, и литические и критические этапы. Кризис на этом уровне—нормальный, естественный этап в развитии любого подхода, направления, «локальный» кризис, который и возникает, и преодолевается относительно легко.

Второй уровень—уровень «основных парадигм». Еще Вундт—создатель научной психологии — заметил в «Основах физиологической психологии», что психология «занимает среднее место между естественными и гуманитарными науками». История психологии в XX столетии может быть уподоблена движению «маятника»: периодические обострения кризиса — не что иное, как разочарование в возможностях свести всю психологию к ее «половине» (естественнонаучной или герменевтической). Иными словами, когда части научного сообщества становится очевидной несостоятельность очередной попытки решить вопрос о целостности психологии ценой «логического империализма» той или другой из двух полунаук (по изящному выражению Л.Гараи и М.Кечке), возникает впечатление, что психология вновь в кризисе [17].

И, наконец, третий, самый глубокий уровень, связан с ограниченным пониманием самого предмета психологии. На этом уровне кризис не преодолен до сих пор (со времен В.Вундта, Ф.Брентано и В.Дильтея). Истоки кризиса, на наш взгляд, можно обнаружить в трудах ученых середины XIX столетия, которые обеспечили психологии статус самостоятельной науки. Обстоятельства выделения были таковы, что ценой, которую психология заплатила за свою научность и самостоятельность, стало ограниченное понимание ее предмета. С одной стороны, сказалось противопоставление физиологии (в результате психическое утратило «энергетические» определения), с другой, разделение психики на «высшую» и «низшую» лишило ее неразрывной связи с миром культуры (в результате психическое в значительной степени утратило характеристики «духовного»). Перманентным (не преодоленным до сих пор) он является на третьем, глубинном уровне(связанном с пониманием предмета психологии). Применительно к этому уровню можно сказать, что это действительно кризис, который всегда с тобой. Переживания, связанные с этим уровнем, напоминают психологам, что современная психологическая наука далека от идеала.

На втором уровне – парадигмальном – речь идет о тех кризисах, которые возникают регулярно иррегулярно разрешаются. Если принимать во внимание в основном этот уровень, сложится впечатление, что кризисы преходящи: трудности в реализации естественнонаучного подхода приводят к повышенным ожиданиям от герменевтического (в последние годы также и от других парадигм: конструктивистской, психотехнической, синергетической, постмодернистской). В настоящее время налицо повышенное внимание к нейронаукам, достижениям в области фармакологии, которая создает препараты, направленно модифицирующие психическую активность.

И, наконец, первый, явленный на поверхности, отражает жизнь конкретной научной школы или направления. Как хорошо известно, можно говорить о кризисах в бихевиоризме, психоанализе, когнитивной психологии, деятельностном подходе и т.д. Поскольку первый и второй уровни могут совпадать по времени, это может приводить к субъективному «наложению»–усилению переживания, то есть кризис может переживаться более остро.

Если говорить о глубинном уровне, то главный вывод, который следует из вышеприведенных соображений, состоит в том, что кризис в научной психологии, так сказать, «заложен конструктивно». Следовательно, важнейшей проблемой современной психологии остается выработка такого понимания предмета, который бы позволил преодолеть кризис на глубинном уровне. Здесь нет возможности рассматривать исторические причины возникновения узко-неадекватной трактовки предмета, хотя это и представляется важным и поучительным.

В свете этой проблемы, которая, как можно полагать, является главной методологической проблемой современной психологии, несколько по-иному выглядят и другие вопросы, обсуждавшиеся в статье о прогнозе развития психологии до 2030 года. Например, вопрос о парадигмальном статусе представляется зависимым от решения проблемы предмета. Представляется очевидным, что проблема не может быть решена путем «логического империализма» (то есть победы одной из парадигм не будет), до выработки нового понимания предмета они будут сосуществовать.

Анализируя схи́зис – разрыв между научной и практической психологией –полезно обратить внимание на то, что говорить об оппозиции академической и практической психологии как парадигмальном противостоянии не приходится уже потому, что между ними нет конкуренции, поскольку каждая из них занимает свою нишу. Если у той или иной разновидности практической психологии нет своей теории, то, скорее всего, это место займет какая-нибудь мифология, но совсем маловероятно, что это окажется какая-либо научная концепция. Ибо у них разные задачи. И по своему устройству они разные. Если говорить о парадигмальном противостоянии, то это будет очередное противостояние естественно-научной парадигмы (которая выступает в данном случае через какую-то теорию от «академической» психологии) и герменевтической (которая стоит за какой-то практико-ориентированной психологией).

Как нам представляется, одной из важнейших проблем (не получивших отражения в публикации А.Л.Журавлева и др.) является углубленная методологическая проработка самих психологических понятий. Многообещающим в этом отношении выглядит анализ понятия «факт». Выявление того, что факт в психологии имеет уровневое строение, позволяет по-новому рассмотреть многие вопросы [8].

В заключение статьи обратимся к роли психологии в системе научного знания. Мысль о том, что психология занимает ключевое место среди других наук, Ж.Пиаже сохранил до конца своих дней. В одной из последних своих публикаций он отмечает, что отношения психологии с другими дисциплинами складываются в зависимости от специфики самих этих дисциплин: «Психология занимает ключевое место в семействе наук, что заключается в том, что она зависит от каждой из этих наук, и, в свою очередь, объясняет их особенными способами» [20, с.1].

Процесс становления психологии фундаментальной наукой только начинается. Он потребует значительного времени. Как говорил Леви-Строс, двадцать первый век будет веком гуманитарных наук, или его не будет. Можно полагать, что если он будет, то будет в первую очередь веком психологии. Век, по сути, только начался. Пока делаются первые начальные шаги в этом направлении. Как уже упоминалось, необходим пересмотр понимания предмета психологии. Предлагается трактовка предмета психологической науки как внутреннего мира человека. В частности, в настоящее время издан учебник для будущих психологов [18]. При подготовке данного учебника было использовано новое понимание предмета психологии как внутреннего мира человека. В этом учебнике рассмотрено понятие «внутренний мир человека», показано, что внутренний мир отражает бытие человека и формируется в процессах жизнедеятельности. Развиваясь в деятельности и поступках, он характеризуется функциональностью и оперативностью. Все психические процессы во внутреннем мире протекают одновременно на двух уровнях: сознательном и бессознательном. Внутренний мир, с одной стороны, един с внешним миром, с другой — независим от него. Внутренний мир, порождаемый как функциональное отражение внешнего мира, представляет собой целостный идеальный мир. Это живой мир, так как он порождается потребностями человека и пронизан переживаниями. Внутренний мир как субстанциональная сущность, характеризуется устойчивостью, выступает как пребывающая сущность и ее проявления, как сущее, причина которого в нем самом, существующее как причина самого себя. С позиции внутреннего мира хорошо объясняются проблемы, которые решает психология.

Кратко остановимся на том, каковы ближайшие перспективы подхода, при котором конструктивно определен предмет общей психологии. В значительной степени преодолевается двойной функционализм, при котором психические процессы рассматриваются как изолированные друг от друга; в свою очередь процессы рассматриваются обособленно от качеств личности. Как можно полагать, функционализм психологии, характерный для современной психологии, в значительной мере преодолевается: отдельные функции и личностные качества находят свое место и гармонично соотносятся в рамках внутреннего мира человека [7].

Известный советский психолог П.Я.Гальперин, как мы помним, видел истоки методологического кризиса психологии в том, что сама психология не смогла преодолеть дуализм: «Подлинным источником «открытого кризиса психологии» был и остается онтологический дуализм – признание материи и психики двумя мирами, абсолютно отличными друг от друга. Характерно, что ни одно из воинствующих направлений периода кризиса не подвергало сомнению этот дуализм. Для этих направлений материальный процесс и ощущение, материальное тело и субъект оставались абсолютно – *totogenere* – разными, несовместимыми, и никакая эволюция не может объяснить переход от одного к другому, хотя и демонстрирует его как факт. И в самом деле, если мыслить их как абсолютно противоположные виды бытия, то этот переход действительно понять нельзя» [3, с.3]. П.Я. Гальперин полагал, что «с точки зрения диалектического материализма все обстоит иначе» [3, с.3]. Диалектическому материализму, как сейчас понятно, тоже не удалось решить главные методологические вопросы психологии [15]. Описываемый подход, при котором психические явления обретают надежную нейрологическую основу, как представляется, позитивен, поскольку в этом случае по крайней мере удастся избежать редукционизма и физиологизма.

Использование широкой трактовки предмета позволяет сформулировать обобщения, которые, насколько можно сейчас об этом судить, весьма надежной основой для психологической практики [4].

Литература

1. Двойнин А.М. Кризис в психологии или кризис идентичности российских психологов? / Психологический журнал, 2015, том 36, № 6, с. 94–107.

2. Журавлев А.Л., Нестик Т.А., Юревич А.В. Прогноз развития психологической науки и практики к 2030 г. // Психологический журнал, 2016, том 37, № 5, с. 55-74
3. История психологии: период открытого кризиса: Тексты [Текст]/ Под ред. П.Я. Гальперина, А.Н. Ждан. М.: МГУ, 1992
4. Мазилев В.А. Психология академическая и практическая: Актуальное сосуществование и перспективы // Психологический журнал, 2015, том 36, № 3, с.87-96
5. Мазилев В.А. Методологические проблемы психологии в начале XXI века// Психологический журнал, № 1, Т. 27, 2006, с.23-34.
6. Мазилев В.А. Теория и метод в психологии. Ярославль: МАПН, 1998
7. Мазилев В.А. Методология психологии. Ярославль: МАПН, 2007
8. Мазилев В.А. Факт в современной психологии: методологические проблемы //Сибирский психологический журнал. 2015. № 56. С. 21-36
9. Методология комплексного человекознания и современная психология /Отв. редакторы А.Л.Журавлев, В.А.Кольцова. М.: Институт психологии РАН, 2008.
10. [Парадигмы в психологии: науковедческий анализ](#) // Отв. ред. А. Л. Журавлев, Т. В. Корнилова, А. В. Юревич . М.: ИП РАН, 2012
11. Прогресс психологии:Критерии и признаки / Под ред. А.Л. Журавлева, Т.Д. Марцинковской, А.В. Юревича. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009.
12. Развитие психологии в системе комплексного человекознания. Часть 1 / Отв. ред. А. Л. Журавлев, В. А. Кольцова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012
13. Развитие психологии в системе комплексного человекознания. Часть 2 / Отв. ред. А. Л. Журавлев, В. А. Кольцова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012
14. [Современная психология: Состояние и перспективы исследований](#) // Абульханова К. А., Воловикова М. И., Журавлев А. Л. М.: Изд-во ИПРАН, 2002
15. Теория и методология психологии: постнеклассическая перспектива / Под ред. А.Л.Журавлева, А.В.Юревича. М.: Изд-во ИПРАН, 2007
16. Шадриков В.Д., Мазилев В.А. Общая психология.Учебник для академического бакалавриата/ В.Д.Шадриков, В.А.Мазилев. М.: Юрайт, 2015.
17. Юревич А.В. Системный кризис в психологии // Вопросы психологии. 1999. № 2. С. 3–12
18. Brentano F. Psychologie vom empirische Standpunkte. Bd. 1. Leipzig: Duncker & Humblot, 1874.
19. Merton, Robert K. Social Theory and Social Structure, Free Press, 1968,
20. Piaget J. Psychology and other sciences / J.Piaget//Ann. Rev. Psychol., 1979. 30, pp. 1-8

В.А. Мазилев
г. Ярославль (Россия)
Ю.Н. Слепко
г. Ярославль (Россия)

ПЕДАГОГИКА, ПСИХОЛОГИЯ, ВНУТРЕННИЙ МИР

В отечественной педагогике и образовании традиционно уделялось и уделяется повышенное внимание индивидуальному подходу. Индивидуализация обучения и образования рассматривается ныне как несомненная и безоговорочная ценность. Разумеется, это так, хотя стоит заметить, что, к сожалению, очень часто индивидуальный подход и индивидуализация рассматриваются крайне упрощенно (если не сказать примитивно). Определенной гарантией от неоправданных упрощений является использование адекватных педагогическим задачам психологических подходов. Известно,

что к проблеме индивидуальности в психологии существуют разнообразные подходы, что вовсе не удивительно. Перспективы того или иного подхода связаны в первую очередь с тем, в соотношении с какими понятиями рассматривается изучаемое явление. А.Л.Журавлев и В.А.Кольцова проникательно замечают, что «среди самых сложных задач, с которыми сталкивается любая наука, выделяются задачи формирования ее категориального аппарата и систематизации имеющихся теоретических представлений и эмпирических данных» [1, с.5]. Именно поэтому нам представляется, что наиболее перспективным подходом к исследованию индивидуальности является подход В.Д.Шадрикова, в соответствии с которым индивидуальность рассматривается в связи с раскрытием внутреннего мира человека [10].

Вероятно, здесь необходимо некоторое пояснение. Некоторым педагогам может показаться, что практика обучения довольно далека от теоретических изысканий психологической науки. Постараемся показать, что (по крайней мере, в нашем случае) дело обстоит совершенно по-иному.

В литературе в последнее время отмечается (практикующие преподаватели в школе и в вузе это подтвердят) определенное снижение уровня знаний школьников и студентов по сравнению с предшествующими десятилетиями. Особенно заметно то, что страдает системность знаний и сильно возрастает их фрагментарность. Не будем приводить примеры, так как нам важна тенденция, а она обозначена. Не станем задаваться поиском причин данного явления: лежащий на поверхности ответ о негативном влиянии идеологии и практики ЕГЭ, наверное, правилен, но, думается, есть и другие причины. Оставим это для другого исследования.

Обратим внимание на то, что некоторые авторы даже говорят о том, что у современных индивидов появляется клиповое сознание, причем пессимисты полагают, дело обстоит еще хуже и надо говорить не о клиповом, а тэговом мышлении. Не станем говорить (ибо здесь не время и не место), что в результате доминирования клипового мышления создается возможность чрезвычайно «эффективного» манипулирования людьми через создание «мнений» и навязывания соответствующих стереотипов поведения. Увы, возможность активно используется, поэтому становится по-настоящему страшно. Технология эта ни в коем случае не нова: основные черты манипулирования описаны замечательным отечественным психологом и историком Б.Ф.Поршневым под названием «внесение сознательности в стихийное движение» [8]. Механизмы универсальны. Понятно, что нельзя управлять таким образом поведением *свободного* человека. Поэтому сам факт существования и воспроизводства свободного человека является фактором, способствующим возникновению свободного общества. «Сознательность» беспрепятственно можно внести только в клиповое сознание. В результате оказывается возможным казалось бы невозможное: дозированный вброс порции «сознательности» в общественное сознание делает возможным перемену оценок у значимой части общества на противоположную – бывшее ранее «хорошим» становится «плохим» и, наоборот, в зависимости от текущих задач «сценариста» процесса. Массу примеров можно найти в новейшей истории России: оценки, скажем, Турции в глазах «обработанной» части общества в течение крайне короткого времени менялись с легкостью диаметрально. Джон Уотсон мог бы позавидовать: он, наивный, пытался экспериментально менять характер эмоции и поведения у ребенка. Это оказалось возможным, но требовало усилий и времени. Путь через «сознание» (клиповое, конечно) оказывается куда более эффективным. Воспитание свободного человека является гарантией существования свободного общества. Впрочем, мы отвлеклись.

Мы обсуждали практику обучения и говорили, что педагогическая реализация явно или неявно опирается на фундаментальные психологические понятия, выполняющие в этом случае методологическую роль. Чаще всего в такой роли выступает понятие сознание. Поскольку, как можно было увидеть выше, термин «сознание» может использоваться заведомо в разных значениях, он в контексте обсуждаемой проблемы

оказывается несколько «дискредитированным». Впрочем, оставим шутки и станем говорить серьезно. Для выяснения этого важнейшего вопроса придется дать некоторый психологический комментарий. К термину «сознание» как фундаментальному психологическому понятию есть некоторые претензии. Хотя, как известно, сознание и выступало (и выступает до сих пор в ряде подходов) в качестве предмета психологической науки. Остановимся на этом моменте чуть подробнее. Существуют аспекты проблемы предмета психологии, которые до сих пор не получили необходимой разработки. К числу таких значимых аспектов относится концепт «совокупный предмет». Совокупный предмет, несомненно, является производным от реального предмета, который характеризует сущность понимания психического, но вместе с тем выполняет важнейшую функцию определения «пространств психической реальности». Иными словами, совокупный предмет определяет собой рамки и границы психологии. Следует специально подчеркнуть, что это важнейший для психологии вопрос. Дело в том, что предметное пространство психологии должно представлять собой целостность, позволяющую организовать конструктивную исследовательскую работу. Далеко не каждое широкое психологическое понятие может претендовать на то, чтобы представить собой совокупный предмет. Как можно увидеть (сейчас мы коснемся этого вопроса), примером крайне неудачного определения совокупного предмета психологии является «сознание». При этом причины тотальных неудач на этом исследовательском пути часто остаются без методологического анализа. Проблема в том, что сознание человека явно не представляет собой целостность, способную к «самодвижению» (выражаясь языком философов). Попробуем пояснить этот совсем не простой вопрос. Как давно и хорошо известно, сознание представляет собой вырванный из «ткани души» кусок душевного аппарата. И поскольку граница между сознанием и бессознательным крайне нечетка, это провоцирует исследователей на бесконечное выяснение, где эта граница, и как они - сознание и бессознательное - должны соотноситься. «Кровоточащий» след делает неизбежным обращение именно в эту сторону. С фрейдовских времен хорошо известно, что наличие предсознательного делает эту границу принципиально рыхлой, а противопоставление сознательного и бессознательного приводит в тупик. Ибо, сознание - не та целостность, на которой можно конструктивно строить науку. Отметим, что ситуация усугубляется, когда совокупный предмет психологии оказывается оторванным от его физиологической основы (как неизбежно происходит в случае с сознанием). Стойкое желание соотносить сознание и мозг упирается в известные варианты решения психофизиологической проблемы, что абсолютно не продвигает нас на пути постижения законов психики, которые исследователя интересуют в первую очередь. Впрочем, из истории психологии хорошо известно, что обстоятельства выделения психологии в самостоятельную науку были таковы, что ценой, которую психология заплатила за свою научность и самостоятельность, стали неоправданные ограничения, в частности понимания предмета психологии [2, 4]. На наш взгляд, обращение к трактовке предмета психологии как внутреннего мира позволяет удовлетворительно разрешить эти проблемы. Как справедливо отмечает Д.А. Леонтьев, человека можно рассматривать одновременно как природный объект, индивидуальность, а с другой как личность, которая имеет внутренний мир, который характеризуется через его содержание и через те взаимодействия, в которые надо вступить с миром, чтобы позволить ему раскрыться [5]. Биологической основой, реализующей структуру внутреннего мира, является физиологическая функциональная система поведения, в которой выделяются и морфологически фиксируются отдельные отделы нервной системы человека, и прежде всего головного мозга [9]. И если внутренний мир человека может существовать относительно самостоятельно от внешнего мира, то он не может быть отделен от человека. Внутренний мир, как мы уже отмечали, возникает через восприятие субъектом его собственных потребностей и переживаний, и в дальнейшем своем существовании он неотделим от потребностей и переживаний конкретного человека. Проживание жизни (с

внутренней стороны) и есть поток изменений внутреннего мира, в каждый момент жизни вплетенный в реальные действия и поступки, обеспечивающий эти действия и поступки. На основе сказанного можно заключить, что внутренний мир человека – это живой мир и потребностно-эмоционально-информационная субстанция, представляющая внутренний мир, – это живая субстанция [9].

Кратко остановимся на основных преимуществах такого подхода.

Во-первых, преодолевается двойной функционализм: психические процессы обычно рассматриваются изолированно друг от друга, психические качества изолированно от психических процессов. В результате общая психология обретает единство, отсутствие которого не позволяет создать непротиворечивую систему психологических понятий. Это открывает новые и многообещающие перспективы в исследовании индивидуальности [5].

Во-вторых, и это главное, такой подход использует понятие внутренний мир человека [6]. Этот аспект имеет революционизирующее значение для всей психологии в целом, поскольку позволяет использовать его в качестве предмета общей психологии. Как показали наши исследования, «внутренний мир человека» полностью соответствует требованиям, предъявляемым к предмету психологии, поскольку это понятие позволяет, на наш взгляд, осуществить содержательное наполнение, вместив всю психическую реальность в полном объеме [2], [3], [4].

На наш взгляд, принципиально важно (в свете рассматриваемого вопроса), что в архитектонике внутреннего мира могут быть прослежены реальные взаимоотношения между знаниями и умениями, навыками и рефлексией, способностями и мотивацией и т.д. – все названные и неназванные компоненты входят в общую систему внутреннего мира, поэтому «забыть» о чем-то попросту не удастся [7].

Подготовлен учебник для будущих психологов [9], в котором было использовано новое понимание предмета психологии как внутреннего мира человека. В этом учебнике рассмотрено понятие «внутренний мир человека», показано, что внутренний мир отражает бытие человека и формируется в процессах жизнедеятельности. Развиваясь в деятельности и поступках, он характеризуется функциональностью и оперативностью. Все психические процессы во внутреннем мире протекают одновременно на двух уровнях: сознательном и бессознательном. Внутренний мир, с одной стороны, един с внешним миром, с другой – независим от него. Внутренний мир, порождаемый как функциональное отражение внешнего мира, представляет собой целостный идеальный мир. Это живой мир, так как он порождается потребностями человека и пронизан переживаниями. Внутренний мир как субстанциональная сущность, характеризуется устойчивостью, выступает как пребывающая сущность и ее проявления, как сущее, причина которого в нем самом, существующее как причина самого себя [9].

Не имея возможности дать развернутое обоснование (в силу ограниченности объема настоящей публикации) остановимся лишь на одном моменте. Как представляется, полагание понятия «внутренний мир человека» в качестве предмета психологии позволит в перспективе разрешить кризис, существующий в психологии со второй половины девятнадцатого столетия. Кризис психологии может быть преодолен только целенаправленной совместной работой психологического сообщества, т. е. именно социальным путем. Но первопричина кризиса лежит, по нашему мнению, именно в когнитивной плоскости и заключается в неадекватном понимании психологической наукой своего предмета. На наш взгляд, обращение к трактовке предмета психологии как внутреннего мира позволяет удовлетворительно разрешить эти проблемы.

Литература

1. Журавлев А.Л., Кольцова В.А. Предисловие // Шадриков В.Д. От индивида к индивидуальности. – М.: ИП РАН, 2009.

2. Леонтьев, Д.А. Личность как преодоление индивидуальности: контуры неклассической психологии личности [Текст] / Д.А. Леонтьев // Психологическая теория деятельности: вчера, сегодня, завтра / Под ред. А.А. Леонтьева. – М., 2006, С. 134-147.
3. Мазилев В.А. // Методология и история психологии. 2006. Т. 1. № 1. С. 55-72.
4. Мазилев В. А. Методология психологической науки: проблемы и перспективы // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2007. Т. 4. № 2. С. 3-21.
5. Мазилев В.А. Методология современной отечественной психологии // Методология и история психологии. 2008. Т. 3. № 3. С. 9-24.
6. Мазилев В.А. Психология академическая и практическая: актуальное сосуществование и перспективы // Психологический журнал, 2015, том 36, № 3, с.87-96
7. Мазилев В.А. Теория и метод в психологии. – Ярославль: МАПН, 1998.
8. Поршнева, Б.Ф. Социальная психология и история. [Текст] – М., 1979. 315 с.
9. Шадриков В.Д. От индивида к индивидуальности: Введение в психологию – М.: Институт психологии РАН, 2009
10. Шадриков В.Д., Мазилев В.А. Общая психология. Учебник для академического бакалавриата. [Текст] / В.Д. Шадриков, В.А. Мазилев. – М.: Юрайт, 2015. 411 с.

И.Г. Матросова
г. Симферополь

АНАЛИЗ ЗАРУБЕЖНОЙ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИЗАЙНЕРА

В современных условиях глобальной информатизации наблюдается повышенный интерес к дистанционному и электронному обучению не только в системе среднего и высшего образования, но и в системе корпоративного профессионального обучения и самообучения. Этот интерес обусловлен и регламентирован социально декларируемой концепцией непрерывного обучения на протяжении жизни (Lifelong Learning, LLL), реализация которой является необходимой для устойчивого развития общества будущего – общества знаний. Эта концепция ориентирована на людей любого возраста и профессиональной сферы, а также любых интересов, увлечений и предпочтений.

Одним из условий претворения в жизнь концепции LLL, является наличие специалистов по дизайн-проектированию инновационной информационной среды, способной выполнять широкий спектр функций, таких как – образовательная, воспитательная, развлекательная, стимулирующая, развивающая и эстетическая.

В зарубежной педагогической практике существует такая область профессиональной деятельности как педагогический дизайн, которая по свидетельству Родерика Симса и Тиффани Косзалка имеет долгую и успешную историю практического применения [1]. Интерес к использованию методов и моделей педагогического дизайна наблюдается во всем мире. В российской педагогике термин «педагогический дизайн» предложен разработчиками проекта «Информатизация системы образования» [2, с. 26], как собирательное понятие для обозначения направления педагогической науки и практики, как интегративной научной отрасли, обеспечивающей разработку, реализацию и мониторинг информационно-образовательного пространства.

Поиск новых подходов к организации образовательного процесса в инновационной информационной среде, обеспечивающей процессы самореализации личности и её профессиональный рост, заставляет обратиться к зарубежному опыту подготовки специалистов педагогического дизайна.

Несмотря на различия в теоретической и методологической базе теории и практики педагогического дизайна в западной и отечественной педагогике вопрос осмысления и использования моделей педагогического дизайна в российской образовательной практике является актуальным, так как эти модели доказали свою эффективность в процессе взаимодействия с различными национальными педагогическими системами в рамках компетентностного подхода. К тому же последние тенденции использования информационных образовательных сред нового поколения, учитывающих технологические и социокультурные инновации, новые формы коммуникаций в этой среде, требуют решения ряда сложных вопросов по определению возможности интерпретации педагогического дизайна и его продуктов отечественными педагогами.

Впервые стандарты компетенций для педагогических дизайнеров были сформулированы Р. Ричи в 2001 году [3]. Они базировались на новой теории обучения Ч. Рейгелюта (Reigeluth, 1999) [4], учитывающей значительные изменения в практике педагогического дизайна, связанные с новыми возможностями онлайн технологий и новыми характеристиками участников коммуникаций в информационной среде, о которых упоминал Марк Пренский (2001, 2006) [5]. Марк Пренский ввёл два новых термина: «цифровые аборигены» (digital natives) – люди, родившиеся до 1980 г., и «цифровые иммигранты» (digital immigrants) – те, кто свободно обращается с электроникой и компьютерами. Последние, по мнению М. Пренского, абсолютно по-другому усваивают информацию, в основном из компьютерных игр и мобильных приложений [5].

Естественно, что новые социокультурные реалии требуют совершенствования содержания подготовки педагогических дизайнеров в соответствии с теми изменениями, которые происходят в области педагогического дизайна и его применения в дистанционном образовании.

Особую роль в этом вопросе сыграла теория эмерджентности, позволяющая рассматривать процесс обучения в электронной среде как сложноорганизованную систему, порождающую новые свойства за счёт взаимодействия составных элементов системы [6]. В такой системе все элементы – студенты, инструктор, учебные материалы и сама электронная среда спонтанно взаимодействуют друг с другом и изменяются под воздействием реализуемых теорий научения и группового поведения участников процесса. Естественно, что перед педагогическими дизайнерами возникают новые задачи по организации учебного процесса, требующие овладения новыми компетенциями.

В связи с трудоёмкостью педагогических дизайн проектов Р. Ричи предположил необходимость командной работы с соответствующим распределением функций между всеми членами команды. Исходя из основных положений теории проектного менеджмента, неоднократно апробированной на практике педагогического дизайна, наиболее распространёнными функциями специалистов педагогического дизайна являются аналитические, экспертные, проектировочные и организационные.

Аналитик специализируется на выполнении анализа и оценки потребностей в обучении. *Эксперт* специализируется на различных формах диагностики, оценки результатов и коррекции. *Специалист по электронному обучению* занимается развитием мультимедийных и электронных продуктов обучения, в частности, веб-обучения. *Руководитель проекта* соответственно организует и согласовывает работу группы педагогических дизайнеров.

В настоящее время область профессиональной подготовки педагогического дизайнера за рубежом ориентируется на стандарты компетенций, разработанные Международным обществом технологий в образовании (International Society for Technology in Education, ISTE), рекомендации проекта ЮНЕСКО для освоения педагогами информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) и международные стандарты ключевых компетенций педагогических дизайнеров ibstpi® (International Board of Standards for Training, Performance and Instruction, 2012). Однако, в среде практиков педагогического

дизайна все чаще возникают вопросы об устаревании этих компетенций в связи с изменившейся ситуацией развития информационной среды, которая требует на стадии внедрения активного участия не только педагогических дизайнеров, но и самих обучающихся [7]. К тому же разработанные и внедрённые технологии совместного обучения и интерактивные учебные объекты, повышающие эффективность учебного процесса, требуют дополнительного времени, не предусмотренного учебным планом, для создания особых педагогических условий.

Ещё один фактор, влияющий на систему подготовки педагогических дизайнеров — это изменения в среде самих обучающихся (появление «цифровых иммигрантов»). Макс Пренский (2001) предупреждает не только о возрастном «сдвиге» в сторону более раннего возраста обучающихся, но и об их свободном владении любыми мобильными устройствами, что обеспечивает постоянный доступ к учебной информации. Естественно это требует овладения новыми компетенциями педагогическими дизайнерами, которые при освоении новых технологий должны прежде всего задумываться об их социальных последствиях.

Так как обучающиеся активно осваивают коммуникационные технологии, моделирование, гипертекстовые технологии, возникает вполне закономерный вопрос: возможно ли построить учебный процесс в новых условиях без педагогического дизайнера (Kays, 2003, Siemens, 2004) [8].

Поэтому все чаще возникает проблема подготовки и обучения педагогическому дизайну не педагогов, а библиотекарей, менеджеров, разработчиков компьютерных игр и других информационных специалистов.

Литература

1. Sims, R., & Kozalka, T. (2008). Competencies for the new-age instructional designer. In J. M. Spector, M. D. Merrill, J. J. G. van Merriënboer, & M. P. Driscoll (eds.). *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*. Lawrence Erlbaum Associates. 569-575.
2. Педагогический дизайн // Журнал «ALT». — 2007. — Т.1. — Вып.1. — 74 с.
3. Richey, R. C., Fields, D. C., and Foxon, M. (2001). *Instructional Design Competencies: The Standards*, 3rd ed. Syracuse, NY: ERIC Clearinghouse.
4. Reigeluth, C. M., Ed. (1999). *Instructional-Design Theories and Models: A New Paradigm of Instructional Theory*, Vol. II. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
5. Prensky, M. (2001). Digital natives digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), <http://www.marcprensky.com/writing/>.
6. Kays, E. and Francis, J. B. (2003). Emergence and e-learning: from artificial to natural selection. In *Proceedings of E-Learn 2003: World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education*, pp. 1286–1289. Norfolk, VA: Association for the Advancement of Computing in Education
7. Sims, R. and Jones, D. (2003). Where practice informs theory: reshaping instructional design for academic communities of practice in online teaching and learning. *Inform. Technol. Educ. Soc.*, 4(1), 3–20.
8. Kays, E. (2003). Creating emergent discourse: a critical ingredient in e-learning. In *Proceedings of E-Learn 2003: World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education*, pp. 252–256. Norfolk, VA: Association for the Advancement of Computing in Education.

И.Н. Мещерякова
г. Оренбург (Россия)
Н.М. Михайлова
г. Оренбург (Россия)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ В РАЗВИТИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ

Категория «потенциал» относится к числу общенаучных понятий, значение которых важно для педагогики. Потенциал рассматривается как резерв (совокупность источников, возможностей, средств), который может быть использован для достижения определенной цели [1]; как резерв реально существующих возможностей системы в аспекте приведения в действие ее внутренних движущих сил [3]. Педагогическая функция потенциала, по мнению В.Г. Рындак, реализуется в направляющей роли творческой деятельности личности, выступающей в качестве основания творческого преобразования своей жизнедеятельности [9]. Тогда, педагогическим потенциалом информатизации обучения является совокупность возможностей, средств, которые могут быть использованы для достижения образовательной цели, в частности – развития познавательной активности студента. Следовательно, для выявления педагогического потенциала информатизации обучения в развитии познавательной активности обучающегося и средств его реализации необходимо рассмотреть средства и возможности информатизации обучения, способствующие развитию познавательной активности обучающегося.

Исследование проблемы развития познавательной активности обучающегося в условиях информатизации обучения опирается на системный и личностно-деятельностный подходы. Выбор этих подходов в качестве методологических обосновывается тем, что, с одной стороны, феномен познавательной активности в условиях информатизации обучения проявляется в деятельности обучаемого, реализации личностного отношения к процессу и результату этой деятельности, следовательно, необходим личностно-деятельный подход. С другой стороны – обучение – это система, состоящая из ряда компонентов и связей между ними, следовательно, в нашем исследовании необходимо опираться и на системный подход. Наряду с содержанием учебной деятельности, методами и организационными формами обучения, средства обучения являются одним из главных компонентов процесса обучения. Изменение хотя бы одного из компонентов процесса обучения, бесспорно, приводит к трансформации и других. Изменение средств обучения является естественным эволюционным процессом.

Средства как педагогическая категория представляют собой, по мнению В.Б. Ежеленко, предметы, действия, явления в природе и обществе, в мышлении человека, весь реальный мир как обстоятельство для формирующейся личности, во всех его проявлениях в целом и частном, входящий в его окружение реально и мыслимо сначала в абстрактном представлении педагога, а затем в педагогическом процессе, соотносимые им с педагогической целью [2]. Следовательно, средствами являются материальные, духовные объекты и предметы, используемые педагогом в обучении и для развития познавательной активности обучающегося в условиях информатизации обучения.

Среди современных средств обучения важнейшими являются средства информационно-коммуникационных технологий: компьютер, его программное обеспечение и телекоммуникации, служащие для усовершенствования педагогического процесса, активизации учебно-познавательной деятельности и способствующие развитию обучаемого, в том числе и его познавательной активности.

По мнению Г.К. Селевко, технология обучения на базе ИКТ – это формализованное описание процесса обучения как информационного процесса на основе применения

информационно-коммуникационных технологий в качестве средств обучения [10, 114]. Это формализованное описание всей *информации, используемой педагогом и обучаемыми* в процессе обучения и при подготовке к нему (в том числе информации о результатах обучения), которое представлено педагогическими программными продуктами, записанными в память компьютера, и возможностями телекоммуникационной сети. Главной особенностью фактологической стороны содержания образования является многократное увеличение «поддерживающей информации», наличие *компьютерной информационной среды*, включающей на современном уровне базы информации, гипертекст и мультимедиа (гипермедиа), электронные коммуникации (сети), компьютерные программы учебного назначения: микромиры, имитационное обучение, экспертные системы и т.д.

Для развития познавательной активности обучающегося в условиях информатизации обучения необходимо задействовать все компоненты обучения на базе ИКТ. Основными компонентами системы обучения на базе ИКТ являются обучающийся, педагог, содержание, принципы, формы, методы обучения и средства: аппаратное обеспечение (компьютер и система мультимедиа), электронные коммуникации (сети), программное обеспечение (компьютерные программы учебного назначения) и др. [4; 5; 6; 7].

По мнению Е.Н. Пасхина, в сфере образовательной деятельности информационно-коммуникационные технологии выступают «как мощное средство повышения эффективности научного и управленческого труда, своеобразный интеллектуальный усилитель, способствующий объективизации результатов» [8, 14]. Следовательно, информационно-коммуникационные технологии, включенные в структуру познавательной и интеллектуальной деятельности, активно стимулируют продуктивные, творческие функции мышления, способствует становлению творческого объективного отношения обучаемого к содержанию и процессу информатизации обучения, обеспечивающим продуктивное усвоение знаний и умений. Эффективность обучения зависит от качества компьютерных программ учебного назначения.

В настоящее время появляются все новые и более совершенные программные продукты, носящие название «обучающая программа», но они различны и по качеству, и по организации данных. Кроме того, нет единой классификации компьютерных программ учебного назначения, более того, по мнению Л.Д.Васильевой, «нет даже единой основы» для таковой, так как за основу классификации чаще берутся внешние, сразу видимые признаки, тогда как глубинные мотивационные причины остаются скрытыми.

Познавательная активность обучающегося в условиях информатизации обучения характеризуется субъектностью обучающегося и проявляется в творческом объективном отношении к содержанию и процессу информатизации обучения, следовательно, активная позиция в познании с использованием информационно-коммуникационных технологий предполагает наличие у обучающегося самостоятельности. При оценке самостоятельности познавательной деятельности обучаемого в условиях информатизации обучения будет учитываться выбранное обучающимся средство информационно-коммуникационной технологии в зависимости от степени свободы обучаемого в поиске нужной информации.

Выявление и использование средств активизации учебно-познавательной деятельности путем применения различных информационно-коммуникационных технологий, а также создание и использование системы проблемных ситуаций позволят повысить эффективность учебного процесса, направленного на развитие познавательной активности обучающегося в условиях информатизации обучения.

Современный компьютер в обучении обладает большими возможностями применения разнообразных типов информации. Это и текст, и чертежи, и графика, и движущиеся изображения, и звук, и музыкальное сопровождение. Одновременное изучение материала в нескольких кодах: на числовом и буквенном, на символическом и словесном, на рисуночном (наглядном) и обобщенном (понятийном) делает обучение успешным, замыкание цикла ассоциаций в мыслительной деятельности обеспечивает «чувство ком-

форта», вызывает положительную эмоцию удовлетворения выполненной работой [4; 5], что влияет на становление творческого объективного отношения к содержанию и процессу информатизации обучения, способствует мобилизации нравственно-волевых усилий, направленных на достижение образовательной цели, обусловленной развитием опыта информатизации. Эффективное использование на занятиях различных типов предъявления информации с учетом психологических особенностей ее переработки обучающимся позволяет значительно повысить его активность.

При использовании информационно-коммуникационных технологий в обучении педагог перестает быть для обучаемого единственным источником информации, носителем истины и становится партнером. Вид занятия с использованием информационно-коммуникационных технологий обучения зависит от общей дидактической структуры занятия, варианта использования средств информационно-коммуникационных технологий, объема делегируемых компьютеру функций педагога, вида используемых средств информационно-коммуникационных технологий.

В современной ситуации важно использовать информационно-коммуникационные технологии на традиционном занятии. Все дидактические части занятия могут быть компьютеризированы (осуществляться полностью или частично с помощью и при поддержке средств информационно-коммуникационных технологий).

Рассмотрим подробнее примеры «информатизации» отдельных дидактических частей занятия и открывающиеся возможности информатизации обучения в развитии познавательной активности студента.

На этапе *актуализации зон актуального и ближайшего развития* педагог организует фронтальный опрос с предоставлением текста вопросов на экране с помощью мультимедийного проектора и заранее подготовленных в MS PowerPoint слайдов с вопросами и настроенными эффектами. Обязательным для этого этапа является обращение к личному опыту студента, к его эмоциональной памяти как источнику информации, важной для обсуждения здесь и сейчас.

При *изучении нового материала* преподаватель координирует, направляет, руководит и организует учебный процесс. А «рассказывать» материал вместо него может компьютер. Привычную доску заменяет огромный экран, на нем с помощью видеоряда, звука и текста происходит виртуальное путешествие «по времени и пространству» [5]. Богатство содержательной поддержки делает занятие не только значительно более усваиваемым, но и неизмеримо более увлекательным, что способствует реализации творческого объективного отношения обучающегося к содержанию и процессу информатизации обучения, а также обеспечивает продуктивное усвоение знаний и способов информатизации обучения. Так как действительно усвоенным на занятии может стать только то содержание, которым обучающийся овладевает осмысленно и осознанно, проявляя нравственно-волевые усилия, направленные на достижение образовательной цели.

Существует несколько форм первоначального ознакомления с новым материалом с помощью информационно-коммуникационных технологий (фронтальная, групповая, индивидуальная). При фронтальной и групповой организации материал демонстрируется на экране с помощью проектора и сопровождается комментариями педагога. Индивидуальное общение с компьютером имеет преимущество в том, что оно интерактивно (диалог, тренинг, тест, проблематизация, гипертекст, гипермедиа). Взаимодействие осуществляется одновременно по всем каналам восприятия «текст – звук – видео – цвет», следовательно, диалог является еще одним действенным средством активизации познавательной активности студента.

На этапе *закрепления* обучаемый решает ряд задач, соответствующих изученной теме. Как правило, задача в условиях информатизации обучения представляет собой ситуацию, которая определяет действие студента, удовлетворяющего потребность путём изменения этой ситуации, способствуя проявлению обучающимся своей субъектной

позиции, творческого объективного отношения к содержанию и процессу информатизации обучения. Следовательно, создаваемые на занятии проблемные ситуации являются инструментом управления учебно-познавательной деятельностью обучающегося. Решение таких ситуаций на базе средств информационно-коммуникационных технологий предполагает формулирование проблемы, постановка цели (как предполагаемого результата) и ее осознание (проявление нравственно-волевых усилий обучающегося), анализ исходных данных, создание модели решения (информационной, а затем компьютерной) и анализ результатов.

Повторение в компьютерном варианте может быть представлено в любом формате (текст – звук – изображение с оговоренным ранее принципом модальности): репродуктивным тестированием, экспериментальными задачами, проблемными ситуациями, развивающими играми и т.д. При обобщающем повторении для обобщения и систематизации знаний, отработки навыков используются графические возможности информационно-коммуникационных технологий, а для достижения гарантированных результатов обучения – программы-тренажеры. Тренажеры служат для отработки и закрепления технических навыков решения задач. Они обеспечивают получение информации по теории и приемам решения задач, тренировку на различных уровнях самостоятельности, контроль и самоконтроль. Предоставляют вспомогательные средства (калькулятор, таблицы, «записная книжка», автоматическое решение подзадач и т.п.). Как правило, включают режимы: теорию, демонстрацию примеров, работу с репетитором, самостоятельную работу, самоконтроль [4; 5; 6; 7].

Таким образом, каждый обучающийся оказывается включенным в активную мыследеятельность: самостоятельно ставит цели, ищет решение поставленной задачи, подбирает оптимально подходящую информационно-коммуникационную технологию, творчески работает, создает свои компьютерные проекты. Следовательно, обучающийся проявляет творческое объективное отношение к содержанию и процессу информатизации обучения, обеспечивающим продуктивное усвоение знаний и способов информатизации обучения, при решении поставленных задач мобилизует нравственно-волевые усилия, направленные на достижение образовательной цели, обусловленной развитием опыта информатизации обучения. А это не что иное, как реализация познавательной активности обучающегося в условиях информатизации обучения как личностного свойства.

Контроль знаний. Информационно-коммуникационные технологии позволяют провести экспресс-диагностику усвоения и в зависимости от ее результатов соответствующую коррекцию. Формы контроля – задания, задачи, тесты (открытые, закрытые), самоконтроль, взаимоконтроль, задания на репродукцию, применение, творческое применение, рейтинговый контроль. Все эти формы реализуются с помощью контролирующих программ. Контролирующие программы это программные средства, предназначенные для проверки (оценки) качества знаний.

Одним из видов *домашнего задания* является творческое, например: каждый обучающийся получает видеоклип, из которого он должен смонтировать свой «ответ», озвучив его текстом согласно пройденному на занятии материалу. Это документальный компьютерный клип, фильм, чьим автором становится сам студент, что стимулирует развитие его познавательной активности в плане проявления творческого объективного отношения к содержанию и процессу информатизации обучения, обеспечивающим продуктивное усвоение знаний и способов информатизации обучения.

Таким образом, реализация потенциала информатизации обучения в развитии познавательной активности обучающегося, заключается в построении обучения в режиме диалога, реализации индивидуального подхода в ходе решения проблемных ситуаций (обеспечивающего развитие самостоятельности как субъектной характеристики познавательной активности обучающегося), создании обучающимися в процессе обучения индивидуальных проектов на базе средств информационно-коммуникационных технологий.

Литература

1. Большая Российская энциклопедия (БРЭ) – 1-9 т. 2004.
2. Ежеленко, В.Б. Новая педагогика массовой школы. Теоретическая педагогика: теория и методика педагогического процесса: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / В.Б Ежеленко.– СПб.: Изд-во РГПУ им.А.И. Герцена, 2005.– 466 с.
3. Зеер Э.Ф. Профессиональная психология / Э.Ф. Зеер. – СПб.: Академия, 2006 г. 240 стр.
4. Мещерякова, И.Н. Возможности электронного обучения в развитии познавательной активности студента: учебно-методическое пособие/ И.Н. Мещерякова / - М.: ФЛИНТА, 2014. – 63 с.
5. Мещерякова, И.Н. Развитие познавательной активности студента в условиях информатизации обучения: автореф. дис...канд. пед. наук. / Мещерякова. И.Н. - Оренбург, 2010 – 25 с.
6. Мещерякова, И.Н. Развитие познавательной активности учащихся: проблема и пути её решения / И.Н.Мещерякова, Д.А.Кириянова, Н.М.Михайлова // Человек и общество: на рубеже тысячелетий:Материалы международной научной (заочной) конференции, -2015. – С. 173-183.
7. Михайлова Н.М., Мещерякова И.Н. Сущностные характеристики мотивационного компонента познавательной активности студента в условиях информатизации обучения // Современные проблемы науки и образования. - 2014. – № 2. – С. 217.
8. Пасхин, Е.Н. Введение в педагогическую информатику: учеб.пособие. / Е.Н. Пасхин. – М.: РАГС, - 2001. – 217 с.
9. Рындак, В.Г. Непрерывное образование и развитие творческого потенциала учителя (теория взаимодействия): монография. – М.: Пед. вестн., 1997. – 244 с.
10. Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий. / Г.К. Селевко – М.: Изд-во: НИИ шк.технологий, - 2006. - Т.1. - 816 с.

Е.С. Михалева
г. Оренбург (Россия)

ВОЗМОЖНОСТИ КРЕАТИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ ПОТЕНЦИАЛА ОДАРЕННЫХ ПОДРОСТКОВ

При рассмотрении креативной образовательной парадигмы в современной системе образования необходимо учитывать, что управляющее воздействие непосредственно на одаренного подростка оказывается не всегда продуктивным, а реакцией на директивные методы развития и управление личностью и группой может быть, как ожидаемое «образцовое», так и нежелательное девиантное поведение.

В связи с этим появляется необходимость создания таких возможностей, которые бы способствовали развитию потенциала одаренных подростков, становлению доминирующей группе качеств в подростковом возрасте (нравственные и волевые), которые позволяют ориентироваться в новых задачах, поиске жизненной перспективы, рождением множества нестандартных идей.

Креативное образование позволяет перейти с репродуктивного, преимущественно исполнительского образования, к творческому (креативному), в котором происходит саморазвитие одаренных подростков, становление и развитие их потенциала.

В нашем исследовании «креативное образование» рассматривается как образование, в котором взаимодействие субъектов образовательного процесса ориентированы на развитие интеллектуальных, творческих, социальных способностей одаренного подростка,

закрепление в его профессиональном сознании установки на инновации, включающее анализ проблем и вариантов деятельности; доминирующим компонентом являются интересы и ценности одаренных подростков.

Понятие «одаренный подросток» часто употребляется как синоним понятиям «одаренные дети», «гений» или «вундэркинд». Согласно «Рабочей концепции одаренности» (Д.Б. Богоявленская, В.Д. Шадриков) (2003) – «это ребенок, который выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями (или имеет внутренние предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности» [8]. К особенностям одаренных подростков исследователи относят специально умственную одаренность с высоким IQ, достижение личностных результатов в каком-либо виде деятельности, высокие развитые способности и высокую креативностью [8, 4].

Понятие «педагогический потенциал» рассматривается в качестве свойства, которое присутствует в человеке и социуме в целом, социально значимых предметах и явлениях, имеющее определенные возможности, способности, ресурсы, способствующее формированию и развитию личности в процессе ее образования [6]. Следовательно, потенциал одаренного подростка обозначает совокупность:

– *интеллектуальных возможностей* (общие интеллектуальные и конкретно академические способности). Подростки с интеллектуальными способностями быстро овладевают основополагающими понятиями, легко запоминают и сохраняют информацию. Высоко развитые способности переработки информации позволяют им преуспевать во многих областях знаний. Несколько иной характер имеет академическая одаренность, которая проявляется в успешности обучения отдельным учебным предметам и является более частной, избирательной. Как пример академической одаренности можно назвать широко известную математическую одаренность;

– *творческих возможностей* – это высшее проявление активности человека в создании нечто нового и оригинального, которые проявляются в любой сфере человеческой деятельности;

– *социальных возможностей* – лидерские или организаторские способности, которые связаны с легкостью установления межличностных отношений.

Согласно теории возможностей Дж. Гибсона, определяющей активное начало субъекта, который осваивает свой окружающий мир. Возможность – это «нечто, что относится одновременно и к окружающему миру, и к животному таким образом, который не передается ни одним из существующих терминов», что подразумевается взаимодополнительностью окружающего мира и самого субъекта [1].

Возможности могут представлять субъектам тот или иной объект, не изменяя при этом потребностей наблюдателя. Наблюдатель может не обращать внимание и не воспринимать возможность, но возможность будет всегда доступной для восприятия. Возможность не присваивается объекту потребностями наблюдателя и актом его восприятия этого объекта. Объект дает только те возможности, которые он предоставляет, будучи таким, каков он есть.

Таким образом, возможность является своеобразным мостиком между субъектом и образованием. Возможности креативного образования и образа жизни одаренных подростков неразрывно связаны друг с другом.

Система возможностей креативного образования коррелируется с ответами на вопросы: что оно может предоставить субъекту, чем его обеспечивает и что ему предлагает. При этом принципиально важно, что, в отличие от «условий», «влияний» и «факторов», возможность представляет особое единство свойств среды и самого субъекта, является в равной мере как фактором креативного образования, так и поведенческим фактором одаренного подростка. Предоставление возможности креативным образованием, соответствующей потребностям, «провоцирует» одаренного подростка проявить ответную активность, присоединить к факту наличия этой возможности в креативном образовании факт своего поведения.

Педагогическая организация креативного образования характеризуется системностью связей между ее элементами, обогащением креативной образовательной среды за счет *ресурсов совместной деятельности* при неформальном взаимодействии педагога и одаренного подростка, конструктивностью педагогического взаимодействия и личностно значимой активностью одаренного подростка, поддерживающейся на основе проектной деятельности, конкурсов и креативных технологий, построение доверительных отношений между одаренными подростками и ответной реакцией среды на их активность.

Креативное образование предполагает предоставление одаренным подросткам возможностей *самореализации*. В процессе самореализации происходит раскрытие одаренным подростком своего потенциала, эффективного использования высокого познавательного мотива и реализации способностей посредством разноуровневых состязаний в области интеллектуальных, творческих, социальных способов деятельности, приводящих к новаторству (организация индивидуальной и коллективной *проектной деятельности*; конкурсы, которые позволяют одаренным подросткам представить свои креативные идеи; *креативные технологии*, как перспективное направление в креативном образовании).

В историко-педагогическом опыте (А.С. Макаренко, Я. Корчак и др.), эффективным средством воспитательной деятельности было умение воздействовать на сильные стороны личности и одновременно не замечать ее слабые стороны. Например, в концепции Н.А. Менчинской, основанной на комплексно-компенсаторном подходе, отмечает что недостатки какой-нибудь одной стороны личности подростка могут быть компенсированы за счет развития других.

Таким образом, *креативное образование* позволит обеспечить комплекс возможностей для саморазвития всех субъектов образовательного процесса, исходя из их индивидуальных особенностей и требований государственного образовательного стандарта.

К возможностям креативного образования в контексте развития потенциала одаренных подростков мы относим: сотворчество, сотрудничество, самообразование с учетом интересов, ценностей и способностей одаренных подростков; творческая самореализация; знания о методах, формах, средствах креативного образования; наличие креативной образовательной среды; масштаб разноуровневых состязаний в области интеллектуальных, творческих, социальных способов деятельности – креативные технологии, конкурсы, проектная деятельность; ресурс совместной деятельности субъектов образовательного процесса; создание ситуации успеха; воздействие на сильные стороны личности.

Литература

1. Гибсон, Дж. Экологический подход к зрительному восприятию. – М., 1988. – С. 23–89.
2. Коротков, Э.М. Исследование систем управления/Э.М.Коротков. – М.: «ДеКА», 2000.– 120 с. URL: <http://www.bibliotekar.ru/sistema-upravleniya/>
3. Краснова, В.И. Самореализация одаренного подростка во внеучебной деятельности сельской школы: автореф. дис. к-та пед. наук / В.И. Краснова. — Оренбург, 2013. — 27 с.
4. Лейтес, Н.С. Психология одаренности детей и подростков / под ред. Н.С. Лейтеса. – М.: Издательский центр «Академия», 1996. - 416 с.
5. Менчинская, Н. А. Психологические проблемы неуспеваемости школьников / Н. А. Менчинская.– М., 1971. – 272. URL: <http://www.childpsy.ru/lib/books/id/8240.php>
6. Митрахович, В. А. Потенциал как педагогическая категория /В. А. Митрахович // Известия Волгоградского педагогического университета. Серия: Педагогические науки. — 2008. — №9 (33). 1. — С. 16 — 20
7. Рындак, В. Г. Педагогика креативности: монография / В. Г. Рындак. — М.: Изд.

дом «Университетская книга», 2012. — 284 с.

8. Рабочая концепция одаренности / под ред. Д. Б. Богоявленской, В. Д. Шадрикова. – М.: ИЧП Магистр, 2003. – С. 8

Г.Мырзагали
Астана қ. (Қазақстан)
Г.Уразбаева
Астана қ. (Қазақстан)

ОҚУШЫЛАРДЫҢ ШЫҒАРМАШЫЛЫҚ ЖҰМЫСЫНДАҒЫ ЭТНОМАТЕМАТИКАНЫҢ ОРНЫ

Оқушының шығармашылық қабілеті мен сөйлеу тілін, ой ұшқырлығын дамытуға мүмкіндік беру қазіргі мектепте математиканы оқытудың тәрбиелік мақсаттарының негізгісі десек қателеспейміз. Оқушыны шығармашылыққа тәрбиелеу мақсаттары мен нәтижелері математика пәнінің мектеп оқушыларының танымдық қызығушылығын дамытуға жағдай жасай отырып, ізденімпаздыққа және сенімді болуға ұмтылдыру, ақыл-ой деңгейін дамыту, танымдық белсенділігін арттырудағы мүмкіндіктерімен байланысты. Оқушының сөздік қорын, ой-өрісін жетілдіріп қана қоймай, оны байқағыштыққа, шапшаңдыққа, ойын дәлелдей алуға баулу, сөйлеу тілін дамыту мәселесі де өзекті болып табылады.

Ойдың материяландандырылған қалпы сөз екенін ескерсек, математикалық ойды дамытуда сөздік есептер, яғни мәтінді есептердің рөлі айқындала түсетінін байқаймыз. Мәтінді есептердің басқаларынан өзгешелігі – ондағы мәтінді математика тіліне көшіріп, кейін модельдегі шешімді тауып, оны қайтадан қазақ тіліне көшіру қажеттілігінде. Мұндай есептер оқушылардан тапқырлық пен шығармашылықты талап етеді. Әдетте, бір есепте бір емес бірнеше шешім табылып жатады. Әр оқушы өздігінше шығарып, өзі үшін «жаңалық» ашатыны белгілі. Ендеше, мәселе есептердің оқушылардың шығармашылық қабілеттіліктерін дамытудағы рөлін мойындауға тура келеді. Есеп мәтіні қандай сөздерден құралатыны мұғалімнің тәрбиелік мақсаттарымен анықталады, сондықтан қазіргі заман талаптарына сәйкес, есептік материалдар ретінде ұлттық педагогика, этноматематика сияқты тәрбиелік компоненттерге жүгінудіміз түсінікті.

Оқушылардың шығармашылық жұмысын этноматематикалық материалдар негізінде ұйымдастыру технологиясын біз «Этноматематикалық материалдар негізінде математикадан шығармашылық жұмысты ұйымдастыру» атты арнайы курс арқылы жүйеледік.

Арнайы курстың мақсаты: қазіргі математикалық оқу-құралдарындағы есептер жүйесін тәрбиелік мақсатта құрастырылған есептермен толықтыру мәселесін зерттеу. Математика пәні мазмұны, негізінен есептермен тығыз байланысты, сондықтан тәрбиелік мақсаттарға сәйкес есептердің халық психологиясымен, мәдениетімен байланыстырылып қарастырылғаны пайдалы.

Арнайы курстың мазмұнын екіге бөлуге болады: теориялық бөлім және практикалық бөлім. Бірінші бөлімде есептер теориясы және ондағы есеп құрастырудың орны негізделсе, екінші бөлімде этноматематикалық материалдар негізінде тәрбиелік, танымдық т.б. есептер құрастыру ерекшеліктері, есеп құрастырумен байланысты практикалық жұмыстарды іске асыру көзделген.

Кесте 1 – «Этноматематикалық материалдар негізінде математикадан шығармашылық жұмысты ұйымдастыру» атты арнайы курстың тақырыптық жоспары

Тақырыптар мазмұны	Сағаттарсаны	
	Дәріс	Семинар
1 – модуль		
1. Модельдеу. Есеп және оны шешу құралдары.	2	
2. Есептердің негізгі типтері.	2	1
3. Танымдық есептер. Практикалық мазмұнды есептер.	2	1
4. Шығармашылық есептер	2	1
5. Қосымша құрастырылған есептердің психология-педагогикалық аспектісі.	2	1
6. Құрамына ұлттық атрибуттар енетін, тәрбиелік мәнге ие логикалық есептер.	2	1
2 – модуль		
7. Шешімдері қазақ халқының салт-дәстүрі, тарихымен мәдениеті туралы мәліметтер беретін немесе сол мәліметтерді іздеуге ынталандыратын есептер.	2	2
8. Гуманитарлық пәндермен байланысты жүзеге асыруда оқушылардың танымдық қызығушылығын оятудың құралдары	2	1
9. Математика және қазақ тілі	1	3
10. Математика және әдебиет	1	1
11. Математика және тарих	2	2
Барлығы:	20	14

Болашақ математика және бастауыш сынып мұғалімдері үшін қазақ этноматематикасы материалдарын меңгерудегі ерекшелік – студенттердің есептік материалдар ретінде қарастырылған қазақ этнопедагогикасы материалдарын практикалық іс-әрекеттерде ұтымды пайдаланудың әдістемесін меңгеруі.

Семинар сабақтарда әртүрлі типті мәтінді есептер модельдерімен жұмыс жасау негізінде оқушылардың шығармашылық жұмыстарын ұйымдастыру технологиялары қарастырылды. Алғашқы сабақтарда студенттер есептердің дайын модельдері бойынша, есеп мазмұнында тексттік өзгертулер енгізу арқылы «түрлендірілген» есептер құрастырса, соңғы сабақтар мен сынақ сабақтарда студенттер өздігінше құрастырған тәрбиелік мәнді мәтін есептерін қорғады. Зерттеу жұмысының практикалық нәтижесі ретінде бағдарлама бөлімдерінің біріне шолу жасап өтейік.

11. Математика және тарих

«Тарих» (көне грек. *ιστορία*) деген атау өте ертеден бар, оны алдымен қолданғандар гректер мен арабтар. Қазақша мағынасы «баяндау», «өткен оқиғалар жайлы әңгіме» дегенді білдіреді [1].

Бүкіл адамзаттың тарихын, оның ішінде туып-өскен алтын бесігіміз, отанымыздың тарихын оқып-білу оқушылардың абыройлы міндеті. Осы орайда математиканың да оқушылар санасында тарих сабақтарында өткен білімдерін нақтылап, немесе тарихи оқиғалар, тұлғалар мен деректер жайлы қосымша білімдерді есеп арқылы қалыптастыруда алар орны ерекше. Тарихи есептерді шығара отырып, оқушылар есеп шартында баяндалған оқиға жайлы білетін білімдерін көрсетер болса, бұрын-соңды тарих сабақтарында өтпеген тақырыптар жайлы алдын-ала мәліметтер алуға мүмкіндігі болады.

Есеп: Ойыл қайда, Жем қайда, Сағыз қайда? (Шығанақтың есебі)

Су ағатын 6 өзектің кейбіреуін 7 жылғаға бөліп, жылғаның кейбіреуін 7 тарамға бөлсек, әрі мұны осылай соза берсек, 67 атыз пайда болады. Мұның дұрыс-бұрыстығын қалай анықтаймыз? – дейді тарышы Шығанақ.

Ас – адамның арқауы.

Жауабы:

Бұл есепті оқушылар назарына ұсынбас бұрын мұғалім ондағы тарихи тұлға – Шығанақ жайлы жоғарыдағыдай тарихи әрі әдеби деректерді келтіріп өту арқылы оқушыларға білім ғана емес, патриоттық тәрбие береді.

Есеп. Зарина мазары

Жәнібек:

– Біздің тегіміз жауынгер халық. Ерлерін қойғанда, қыздары да елін-жерін қорғаған.

– Мәселен, – деді Данабек.

– Парсы патшасы Кирдің басын алып, аңсағаның қан еді, енді тойып іш деп, торсыққа қан толтырып, ішіне салған Зарина емес пе?

Оның ерлік ісіне разы болған сақтар бұрын-соңды болмаған аумағы үш стадий, биіктігі бір стадий, төртжақты қорған соқты. Оның үстіне алтыннан мүсінін орнатты.

– Стадий деген не?

– Ескілікті өлшем бірлігі. Шамасы 195 метрге тең.

Алып құрылыс көлемі қандай деп ойлайсың?

Шежіре – тарих.

Есеп: Мұра белісу

Әл-Жауһари әкесінен мынадай есеп естіпті: 19 түйені үш ұлына әкесі мұраға қалдырыпты. Әке өсиеті бойынша үлкені – оның жартысын, ортаншысы – ширегін, ал кенжесі – барлық түйенің бестен бірін алуы тиіс. Әкесі дүние салған соң ұлдары мұны бөлісе алмай әуре-сарсаңға түсті. Ақыл сұрап көпті көрген қартқа барды. Сәл ойланған соң, ол ағайындыларға көмектесті. Түйені қалай бөлуге болады?

Өлді деуге бола ма, ойлаңдаршы,

Өлмейтұғын артына сөз қалдырған.

Жауабы:

Пәнаралық байланысқа негізделген есептерді оқу бағдарламасының мазмұнына енгізер кезде үйретілетін білім мен сол байланыс орнатылатын пән арасындағы уақыт бойынша сәйкестіктің болуы ең басты мәселелердің бірі болып табылады. Егер есеп мазмұнында берілген кез келген пән бойынша мағлұмат жақын арада өтілген болса, онда ол оқушы қызығушылығын максималды түрде тудыра алады деп болжауға болады.

Тарихи, қазақ ауыз әдебиеті, салт-дәстүрдегі, жалпы қазақ фольклорындағы математикалық деректер бірігіп математика педагогикасының этноматематикалық аппараттын құрайды. Бұл аппараттың мазмұны – математикалық емес, яғни гуманитарлық құраушылар арқасында оқушылардың танымдық белсенділігінің артуына септігін тигізіп, олардың шығармашылық жұмысының бағыттаушысына айнала алады.

Әдебиеттер

1 М.Б.Әмірханов, Ө.Д.Сандықбаева. Ежелгі және орта ғасырлардағы қазақстан тарихы: Оқу құралы – Алматы: «Нұр-пресс», 2007.

Р.У. Накипбекова
г. Астана (Қазақстан)

ЛЕКЦИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ УПРАВЛЕНИЯ ПРОЦЕССОМ РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ

*«Посредственный учитель преподносит истину,
талантливый - учит ее находить»
А. Дистервег.*

Давайте взглянем через призму новой образовательной парадигмы на организационные формы обучения в вузе, в частности, лекцию.

Какойдолжна быть современная лекция?

В условиях новой образовательной парадигмы возрастает роль лекции как ведущей организационной формы обучения в вузе, соответственно возрастают и требования к ней.

Время, когда лекцию рассматривали как форму передачи и прямой трансляции информации, безвозвратно ушло. Сегодня современные средства коммуникации предоставляют нам такое многообразие источников и форм получения информации, что лекция как источник информации вряд ли может конкурировать, поэтому ведущее значение информационной функции лекции утрачивается.

В этой связи усиливается значение ориентационной функции лекции, кроме того, в связи с возрастанием доли самостоятельного изучения студентами учебной программы усиливается значение методологической функции лекции, поскольку студенты все больше нуждаются в приобретении навыков и умений в том, как надо учиться. «Лекция... все больше становится формой совместного «думания» вслух лектора и студентов и призвана побуждать у последних вкус к знанию, к соприкосновению с реальностью. Лекция должна инициировать вопросы и желание найти ответы на них – в книгах, в беседах с компетентными людьми, в наблюдениях, раздумьях и экспериментах; наконец, она должна развивать пытливость, учить отыскивать нужную информацию и оперировать ею» [1].

Главная цель обучения и воспитания в современном образовательном процессе, в условиях лично-ориентированной (гуманистической или субъект-субъектной) парадигмы – способствовать развитию личности студента, его духовному росту, компетентности, а также его самосовершенствованию, самореализации. Лично-ориентированная (гуманистическая) парадигма предполагает отношение преподавателя к студенту как личности, самостоятельному субъекту собственного развития и в тоже время как к субъекту воспитательного воздействия. Поэтому основная задача в рамках субъект-субъектной парадигмы создать условия для самостоятельного развития личности студента, а также формирования его профессиональных компетенций.

В нашей образовательной практике мы исходим из тезиса, что развитие и наращивание профессиональной компетентности будущих специалистов возможно при условии организации преподавателем технологически обеспеченного перехода от «знаний-онтологий» к «знаниям-средствам организации деятельности» и далее к «знаниям-ценностям» [2]. Траектория развития соответствует шкале развития компетентности «знать»-«уметь»-«владеть»-«быть». Как преподавателю организовать на лекции движение студентов по заданной траектории?

Мы предлагаем студентам групповую творческую деятельность на лекции. Создается рабочая группа, которая заранее самостоятельно готовит информационный пакет лекции: текст выступления, презентацию, видеоматериалы, ситуационные задачи, ролевые игры, тесты. Поиск информации, структурирование, выбор способов ее подачи выполняется студентами самостоятельно, во время подготовки лекции (по шкале развития компетентности это соответствует ступени «знать»). Далее нужно переходить на следующую ступень «уметь». В нашем случае, это уметь провести лекцию. Во время самой лекции подготовленный информационный пакет предьявляется аудитории. Основное требование: лекция должна быть проведена в интерактивной форме. Лекцию проводят сами студенты. Преподаватель лишь наблюдает за деятельностью рабочей группы и аудитории, и выполняет функции фасилитатора. Организация студентами во время лекции групповой творческой деятельности выводит на уровень «владеть» по шкале компетентности. В самом деле, в ходе проведения лекции рабочая группа овладевает способами постановки проблемных вопросов, приемами удержания внимания аудитории, распределения времени и др. И наконец, на уровень «быть» выводит заключительный этап групповой творческой деятельности на лекции – когда студенты осознают, что у них получилось «быть лектором».

Практика показала, что выбор такой формы проведения лекционных занятий позволяет использовать лекцию как инструмент управления процессом развития студентов. В атмосфере групповой творческой деятельности на лекции происходит

воздействие на эмоционально-ценностную сферу личности студентов, развитие их познавательных потребностей, создаются условия для самоопределения и выработки собственной ценностно-смысловой позиции. Это тот случай, когда «лекция – эффективная форма систематического, живого, непосредственного контакта сознания, чувств, воли, интуиции, убежденности, всего богатства личности педагога с внутренним миром студента» [3].

Безусловно, такую лекцию в рамках компетентного подхода к обучению в вузе, можно рассматривать не сколько как источник информации, а скорее как пространство для продуктивного диалога, как социальное событие. Студенты сами организуют это пространство диалога, сами создают социальное событие, где и происходит формирование ключевых компетенций будущего специалиста. Также необходимо отметить, что групповая творческая деятельность студентов на лекционном занятии содержит в себе колоссальный потенциал развития их коммуникативной компетентности, поскольку приходится здесь и сейчас, на лекции, решать предложенные проблемные вопросы, объединить знания и усилия студентов, активизировать аудиторию. «Современная лекция – это публичное решение проблемы; сочетание внутреннего и внешнего диалога; форма порождения у студентов новых идей; интеллектуальное действие, мысли вслух; форма мышления и авторской интерпретации фактов, событий, отношений [4].

Широкое использование умелое применение в образовательном процессе идеи групповой творческой деятельности студентов на лекционных занятиях, на наш взгляд, способствует развитию студентов самостоятельности, ответственности и творческого, нестандартного подхода к решению учебных и профессиональных задач. Сама атмосфера таких занятий становится пусковым механизмом для развития у студентов интереса к изучаемым вопросам, мотивирует на поиск собственных способов решения проблем, объединяет, интригует аудиторию. И на каждую следующую лекцию студенты идут с ожиданием: Что нового и интересного у нас будет? Самое ценное, что сами студенты отмечают позитивные изменения в себе, как в интеллектуальной, так эмоциональной сферах своей личности, и еще, хорошее настроение на целый день. А это уже приятный бонус в рамках студентоцентрированного обучения и реальный результат применения здоровьесберегающих технологий в учебном процессе.

Как показала практика, групповая творческая деятельность на лекции – инструмент развития не только личности студента, но и преподавателя, поскольку происходит богатый обмен информацией, опытом, эмоциями, маленькими открытиями, позитивным настроением. Приходит осознание, что ваши студенты растут как в личностном, так и профессиональном плане, и есть то, чему можно научиться у них, молодых и амбициозных, что является неким стимулом и для собственного роста педагога.

Литература

1. Фейгенберг И.М. Лекция, отвечающая требованиям времени//ВВШ.-М., 1989. – номер 1. – С. 33-36.
2. Теслинов А.Г., Чернявская А.Г. Образовательные технологии в высшей школе: Формы организации образовательного процесса: Учебное пособие. – Жуковский: МИМ ЛИНК, 2007. – 54 с.
3. Загвязинский В.И. Теория обучения: Современная интерпретация: Учебное пособие. – М.: Изд. центр «Академия», 2004. – 192 с
4. Басовская Н.И. Может ли лекция быть проблемной?: Педагогическое эссе. – М.: РГГУ, 2006 г.

ЖОҒАРЫ ОҚУ ОРНЫНДА ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ БІЛІМ БЕРУ МАЗМҰНЫ

Психологтардың кәсіби дамуы дайындық процесінің ғылыми-әдістемелік, мазмұндық және ұйымдасқан қамтамасыздануы негізінде мүмкін болады.

Болашақ психологтардың кәсіби даярлығын дамыту педагогикалық-психологиялық және пәндік компоненттерді қамтитын әрбір бағыттың анықталуы арқылы қамтамасыз етіледі. Сондықтан болашақ психологтардың кәсіби даярлығын дамытуда психологиялық және педагогикалық пәндердің алатын орны ерекше болып табылады деп санаймыз.

Кәсіби педагогикалық іс-әрекеттің ұтымды қалыптасу жүйесі әр ғалымда әртүрлі мазмұнда беріледі. Нақты білімді қалыптастыруға бағытталған немесе қоғамдық пайдалы істерге айнала отырып, кәсіби дайындаудың мақсаты нақтылана түседі, пәндік сипатқа ие болып, танымдық, дамытушы және тәрбиелік міндеттер формасында көрініс табады.

Кәсіби-педагогикалық іс-әрекетке даярлықтың мазмұндық құрылымы мазмұнды анықталған жеке педагогикалық іскерліктің ерекшелігін белгілеумен, одан әрі жалпы кәсіби-педагогикалық іс-әрекеттің пайымдалған, жалпыланған құрылымына көшіруге мүмкіндік береді. Бұл жағдайда, әр қызметтің мақсатын қалыптастырудағы ерекшелігін белгілеуде ғана нақты кәсіби-педагогикалық іс-әрекетке даярлау орындалады.

Кәсіби іс-әрекетке даярлау үрдісі алдымен оқу-зерттеу, содан соң кәсіби-педагогикалық іс-әрекетке мақсаттала отырып, жүзеге асырылады

Болашақ психологтарды тұлғалық, зияткерлік және аффектік жағынан дамыту арнайы түрде бағытталған оқыту жүйесін ұйымдастыру дегенді білдіреді. Мұндай жүйені құру жоғары оқу орнында педагогикалық-психологиялық білім беру мазмұнын әрбір болашақ маманға мәдениеттің сан қилы кеңістігінде барынша бағыт-бағдар табу мүмкіндігін қамтамасыз ететіндей қанықтыруды талап етеді.

Сондықтан жоғары оқу орнында психологиялық-педагогикалық білім беру мазмұнын болашақ психологтардың кәсіби іс-әрекетке даярлығын дамытуға бағыттау қажетті шарт болып табылады. Бұл психологиялық-педагогикалық білім беру мазмұны жаһандық білім беру мақсаттарына сай болуы тағы бір маңызды шарт болады.

Сондықтан жоғары оқу орнында психологиялық-педагогикалық білім беру мазмұнын қанықтыруды қазіргі кездегі білім беруге байланыстырып келтіреміз. Қазіргі заманда білім беруді жаһандық деп атау орнығып қалды. Ол үшін «жаһандық білім беру» ұғымын түсіндіріп алу керек.

А.Г. Асмолов, Я. Такердің пікірінше, жаһандық білім беру - әрбір студенттерге күрделі әрі өзара тәуелді жаһандық қоғамда өз отаны, өз елі үшін жауапкершілік сезімі бар азамат болуға қажетті білім, білік және көзқарастар жүйесін беретін процесс [1, 28].

В. Лысенконың пайымдауынша, жаһандық білім беру адамға әлемге кіруге, заманға сай өмірдің мәдени, әлеуметтік, экономикалық және басқа да деңгейлеріндегі өзара байланыс жүйесіне үйлесімді еруге көмектесетін маңызды негіздердің бірі болып табылады. Оның міндеті әлемді тану мүмкіндігін кеңейту, өз елінің басқа елдермен өзара әрекеттестік механизмдерін, оның әлемдік қоғамдастықтағы алатын орнын түсінуге және әлемге басқа халықтар көзімен қарауды үйренуге ықпал ету болып табылады.

В. Кукушкиннің, А.Г. Маклаков [2, 30] пікірі бойынша, жаһандық білім беру – заманға сай педагогикалық теория мен тәжірибенің даму бағыттарының бірі, ол аумалы-төкпелі әлем, өршіп бара жатқан жаһандық дағдарыс жағдайында адамды өмірге дайындау қажеттілігіне негізделеді. Автордың ойынша, жаһандық білім берудің бағыт-нысаны мыналар:

- адамды, оның құқықтарын, еркіндігі мен идеалдарын өзектендіру, қоғамдастықта өмір сүру мен өзара әрекеттестік шарттары;

- жастарда сақталған нигилизм мен сенімсіздікті, білім беруге деген қызығушылығының төмендеуін жою;

- ақпараттық төңкеріс, білімнің жылдам жинақталуы, ескіруі мен жаңаруы, білім беру тәжірибесіне ғылым мен техниканың тың жаңалықтарын енгізу уақытының қысқаруы жағдайында білімді іріктеу мен жеткізудің тиімді әдістері мен технологияларын іздестіру;

- сауатсыздықты жоюдың сапалы жаңа кезеңін игеру, өйткені, сауаттылық көрсеткіштерінің өзгеруі – оқи және жаза білумен қоса түсіне білуді талап ету әлемнің барлық елдерінде қызметтік сауатсыз адамдар санының тез өсуіне әкелді;

- еңбек күшін толыққанды пайдалану шарттарының бірі ретінде тиімді жұмыс істейтін үздіксіз білім беру жүйесін құру.

В.С. Кукушиннің айтуынша, жаһандық білім берудің мақсаты келесі мәселелерді жөну болып табылады:

- әлемді бір-біріне қарсы топтарға бөлу, әртүрлі жерлерде қарулы конфликтілерге әкелетін әлеуметтік, ұлттық және басқа да антагонизмдер;

- экологиялық апат қаупін төндіретін адам мен табиғат арасындағы алауыздық;

- адам санасы мен жанының екіжартылығы.

Мұндай мақсаттар адамның тірі қалуының, әртүрлі қауымдар мен бір қауым мүшелерінің әрекеттестігінің, жеке мәдениеттер жиынтығы ретінде өркениеттің дамуының басты мәселелеріне негізделген интеграцияланған оқуды талап етеді. Қазіргі білім беру отандық және әлемдік психология мен педагогикадағы бұрынғы жетістіктердің еш нәрсесін ауыстырып, жоққа шығармайды. Қазіргі білім берудің кемшіліктері жоқ емес, ол тек қазіргі жағдайларда адамның өмірге бейімделуінің мүмкін нұсқаларының бірі ғана. Ол кез-келген жақсы білімнің объективті қажетті қосымшасы болуы мүмкін деуге болады.

Бүгінгі күні білім беру психологиялық-педагогикалық теория мен тәжірибенің дамуының болашақ бағыттарының бірі болып табылады. Бұл бағыт студенттерді көптеген саяси, экономикалық, әлеуметтік және басқа да мәселелері толып жатқан күрделі әрі тез өзгертін қазіргі әлемге бейімделу дайындығын жүзеге асыруға мүмкіндік береді. Жеке тұлғаның өзін-өзі айқындау мен оның әлемдік қауымдастықтың теңдей мүшесі болуының тиімділігі оның білімділігінің деңгейімен анықталады, мұндағы білімділік дегенді білімді игеру деп қана емес, сондай-ақ, дүниетанымының, рухани қалыптасуының, кросс-мәдени сауатының өсуі деп түсінеміз. Мәдениетті жеткізудің дәстүрлі формаларының мүмкіндігін төмендететін әлеуметтік-мәдени өзгерістердің перманенттік сипаты – ғылыми-техникалық төңкеріс дәуірінде қоғамның адамгершілік потенциалының қажет етілмеуі. Қойылған мақсатқа жету ақиқатты қабылдаудың оқушылар санасында әлемнің концептуалды, біртұтас бейнесінің қалыптасуына ықпал ететін түбегейлі басқа жүйені құру жағдайында жүзеге асады. Оқыту процесінің жаһандық болашағын қамтамасыз ететін мәдени әмбебаптылықты айқындау мен қабылдау жаңа психологиялық-педагогикалық ойдың негізін құрайтын гуманизация мен білім беруді гуманитарлау идеяларымен тығыз байланысты.

Педагогикалық жүйе ақпараттылық қасиетке ие. Білімнің құрылымдық элементтерінің негізінде жүзеге асатын ақпараттың жалпылау үрдісі оқу ақпаратының тежелуінің негізгі құралы болып табылады. Әрекеттің нысаналы ұстанымы (Л.В.Усова, Л.Я.Зорина, В.Ф.Шаталов, Д.Майерс), білім элементтері мен игеру жүйесін студенттердің меңгеруі берілген алгоритмдік және эвристикалық ұйғарымдардың негізінде жүзеге асырылады [3, 15].

Білім беруде әрекеттік тәсіл және студенттердің білімін жүйелендіру білім ақпаратының мазмұны мен құрылымын қарастыруға мүмкіндік берді. Бұл білімнің екі жүйесінен тұрады: пәндік қызмет және оқу қызметі. Психологиялық та, педагогикалық та білімдер білімнің екі – мазмұндық және операциялы түріне саяды. Мазмұндық психологиялық-педагогикалық білім деп психологиялық-педагогикалық деректер, психологиялық-педагогикалық ұғымдар (психологиялық-педагогикалық құбылыстар,

үрдістер, олардың сипаттары мен көлемдері), психологиялық-педагогикалық заңдылықтар мен теорияларды түсінеміз. Операциялық психологиялық-педагогикалық білімге кәсіби іс-әрекеттің құрылымдық білім (әрекет және интеллектуальды операция), ғылыми танымның әдіс-тәсілдері, ойлаудың түрлері мен деңгейлері эвристикалық және алгоритмдік құралдар жатады.

Психологтардың кәсіби іс-әрекетке даярлықтарын дамыту тұрғысынан қарау оның мазмұндық жағын анықтау дегенді білдіреді. Ол үшін қызметтік әрекеттерді жүзеге асырудағы мазмұндық операцияларды бөліп қарастыру қажет. Сондықтан біз психологтардың кәсіби іс-әрекетінің нақты бір түрінің мазмұндық үлгісін жасадық. Атап айтқанда, психологтардың кәсіби іс-әрекетке даярлығын дамытудағы психология және педагогика пәндері бойынша білім берудің мазмұндық сипаты (3-кесте) келтірілді.

Психологтардың кәсіби іс-әрекетке даярлығын дамытудағы психология және педагогика пәндері бойынша білім берудің мазмұндық сипаты

	<i>Әрекеттер</i>	<i>Амалдар</i>
I	Тақырыпты оқу бойынша іс-әрекет нысанымен танысу	Пән тақырыптарын анықтау Нақты оқу тақырыбының мақсаты мен міндеттерін айқындау Тақырыпты оқу бойынша іс-әрекеттің негізгі сипаттамаларын айқындау Тақырыпты оқу бойынша іс-әрекет мазмұнын сипаттаудың дұрыстығын бағалау
II	Тақырыпты оқу бойынша кәсіби іс-әрекетке даярлықты дамытуды жоспарлау	Тақырыпты оқу бойынша іс-әрекетті сипаттауда бастапқы деректерді анықтау Тақырып бойынша мақсат пен міндеттерді анықтау процесін іске асырудың тәсілін анықтау Тақырып бойынша мақсат пен міндеттерді анықтау процесін іске асырудың іріктелген тәсілін кәсіби іс-әрекетте дайындау жопарына айналдыру Жасалған жоспардың жеткіліктілігін бағалау
III	Тақырыпты оқу бойынша кәсіби іс-әрекетке даярлықты дамытуды жүзеге асыру	Тақырыпты оқу бойынша кәсіби іс-әрекетке даярлықты дамытудың шарттарын нақтылау Тақырыпты оқу бойынша кәсіби іс-әрекетке даярлықты дамыту процесінің оңтайлы құралдарын таңдау Тақырыпты оқу бойынша кәсіби іс-әрекетке даярлықты дамытуды тұжырымдау Тақырыпты оқу бойынша кәсіби іс-әрекетке даярлықты дамыту мақсаттарының жоғары оқу орнындағы жалпы кәсіби дайындаудың ең жақын басты мақсатпен арақатынасын тексеру
IV	Тақырыпты оқу бойынша кәсіби іс-әрекетке даярлықты дамытудың мақсат пен міндеттерін, нәтижелілігін, мазмұнын сараптау, тексеру және бақылау	Тақырыпты оқу бойынша кәсіби іс-әрекетке даярлықты дамытудың бағыт-бағдарын білу: жеке тұлға қасиеттері, білім, білік элементі немесе құзыреттілік жүйесінің қалыптасу деңгейі Тақырыпты оқу бойынша кәсіби іс-әрекетке даярлықты дамытудың нәтижелілігін тексерудің құралдарын жоспарлау Тақырыпты оқу бойынша кәсіби іс-әрекетке даярлықты дамытудың нәтижелілігін тексеру Тақырыпты оқу бойынша кәсіби іс-әрекетке даярлықты дамытудың басқа да мүмкін тәсілдерін нұсқалау

Бұл келтірілген психологтардың кәсіби іс-әрекетке даярлығын дамытудағы психология және педагогика пәндері бойынша білім берудің мазмұндық үлгісі жоғары оқу орнында кәсіби дайындаудың нақты бір бағытының аумағында әрекеттерді жемісті орындауға қажетті мазмұндық операциялардың құрамынан көрініс береді.

Әдебиеттер

1. Асмолов А.Г. Психология личности. – М.: МГУ, 1990.
2. Маклаков А.Г. Общая психология. – СПб.: Питер, 2002.
3. Майерс Д. Социальная психология. – СПб.: Питер. Ком, 1998.

РАЗВИТИЕ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОЗИТИВНОГО ОТНОШЕНИЯ К ДЕТЯМ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В педагогической науке существуют различные подходы к обучению и воспитанию детей с ограниченными возможностями здоровья. Включение детей с ОВЗ в общеобразовательный процесс совместно со здоровыми детьми является одним из стратегических приоритетов образовательной политики Российской Федерации.

Дети, которые имеют проблемы со здоровьем, нуждаются в создании особых условий образования. Стоит отметить, что многие из таких детей социально изолированы от сверстников в силу заболевания, а также имеют возможность общения с детьми только в пределах школы или больницы.

К созданию особых условий можно отнести гуманизацию общества, также плодотворную совместную деятельность социальных институтов. Одним из таких институтов является образовательное учреждение. Однако даже в рамках школьного образования для обеспечения положительной динамики психомоторного развития решающим фактором будут являться комплексные лечебно-реабилитационные и коррекционные, психолого-педагогические, социокультурные мероприятия. Перечисленные мероприятия представляют собой формирование благоприятных отношений в обществе, в семье, воспитание и обучение практическим повседневным навыкам, формирование коммуникативных способностей, развитие различных форм двигательного поведения.

При всем этом необходимо учитывать развитие у детей младшего школьного возраста позитивного отношения к детям с ОВЗ в условиях инклюзивного образования. В связи с чем необходимо создать предпосылки эффективного взаимодействия, что является основой гуманизации педагогического процесса в образовательном учреждении [1].

На наш взгляд, эффективное взаимодействие младших школьников с детьми с ОВЗ может создаваться при опорной педагогической модели. При этом происходит формирование толерантности здоровых детей к больным детям. Такая модель может включать в себя три этапа.

Первый этап представляет собой включение мотивационных процессов. Для младшего школьника ведущей деятельностью является учебная. Соответственно можем предположить, что формирование мотивов может в процессе разворачивания ведущей деятельности ребенка. Отметим, что такая технология представляет собой социальную направленность личности в целом.

Второй же этап заключается в работе по формированию гуманной позиции школьника по отношению к детям с ОВЗ. Прежде всего, формирование такой позиции представляет собой изменение характера отношений человека к инвалидам. В связи с чем важное значение приобретает преобразование мотивационно-потребностной сферы личности. Вместе с этим необходимо учитывать практическое взаимодействие с детьми с ОВЗ, готовность к определенному пониманию их поведения.

В педагогической практике возможны разные пути воспитания новых мотивов учения. Возникновение мотивов учения может происходить, когда педагог может придать особый личностный смысл действиям учащегося. Именно в этом заключается третий этап эффективного взаимодействия младших школьников с детьми с ОВЗ. В ходе успешного усвоения задач получение одобрительной оценки взрослого происходит закрепление возникших мотивов.

Выполнение заданий приобретает для ученика новый смысл, а это значит, что появляется новый мотив учения. Этот путь появления новых мотивов в психологии обычно называют «сдвиг мотива на цель» [2, с. 8].

Как показывает психологический анализ теорий мотивации (Д. Аткинсон, Г.Келли, К.Левин, Д.Макклелланд, А.Маслоу, Г.Меррей, Ю.Роттер, Г.Хекхаузен и др.), такими мотивами могут являться:

- мотив достижения успехов;
- мотив избегания неудачи;
- мотив аффилиации;
- мотив власти;
- мотив оказания помощи другим людям (альтруизм) и агрессивность.

Это наиболее значимые социальные мотивы, определяющие отношения человека к людям [3, с. 40].

Формирование и развитие перечисленных компонентов нуждается, прежде всего, в педагогическом сопровождении. Современная система образования претерпевает существенное влияние вопросов интеграции людей с ОВЗ в общество. В инклюзивной практике реализуется создание необходимых условий для достижения адаптации образования всеми без исключения детьми, а также обеспечение равного доступа к получению образования.

Рассмотрение образования через призму инклюзии означает изменение представления о том, что проблемой является ребенок и переход к пониманию того, что в изменениях нуждается сама система образования.

Главная цель инклюзивного образования заключается в интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в общество, как его полноправных членов. Одним из важнейших условий достижения данной цели является формирование благоприятных межличностных взаимоотношений между детьми с ОВЗ и их нормально развивающимися сверстниками [4, с. 7].

Подводя итог, отметим факторы, от которых зависит разрешение трудностей в межличностном общении младших школьников:

- педагогическая поддержка;
- социальной компетентности педагога;
- возрастные особенности детей младшего школьного возраста;
- взаимопонимания учителя и учащихся;
- конструктивных способов разрешения конфликтов;
- использования различных способов создания ситуаций их общения (игры, тренинги и т.п.);
- адекватной конкретной оценки и самооценки высказываний и поступков учащихся;
- стремления к выражению своей истинно человеческой сущности.

Таким образом, благодаря созданию предпосылок для эффективного взаимодействия младших школьников с детьми с ОВЗ и формирования толерантного отношения здоровых детей к больным детям, возможно развитие у детей младшего школьного возраста позитивного отношения к детям с ОВЗ в условиях инклюзивного образования.

Литература

1. Битов А.Л. Особый ребенок: исследования и опыт помощи, проблемы интеграции и социализации. – М.: 2000. – 65 с.
2. Гребенникова Г.С. Отношение детей младшего школьного возраста к сверстникам с нарушениями интеллектуального развития в инклюзивной образовательной среде // Психологические науки: теория и практика: материалы IV междунар. науч. конф. (г. Москва, ноябрь 2015 г.). – М.: Буки-Веди, 2015. – С. 6-8.

3. Назарова Н.М. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения // Научно-методический журнал «Коррекционная педагогика». – 2010. – №4. – С. 40-43.

4. Рубцов В.В. Психолого-педагогическая подготовка учителей для новой школы // Психологическая наука и образование. – 2010. – №1. – С. 5-12.

С. М. Омарова
Астана қ. (Қазақстан)

БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ШЫҒАРМАШЫЛЫҚ ІС- ӘРЕКЕТІН ПӘНАРАЛЫҚ БАЙЛАНЫС АРҚЫЛЫ ҚАЛЫПТАСТЫРУ БАРЫСЫ

Еліміздегі мектепке дейінгі тәрбие мен оқыту тұжырымдамасында балаларды ерте жастан бастамашылдықты, білуге құштарлықты, еркінбастылықты, өзін-өзі шығармашылық тұрғысынан көрсетуге деген қабілеттілікті дамыту негізгі мақсат етілген. Тәрбие мен оқытудың мектепке дейінгі жалпы білім беретін бағдарламалары мазмұнының базалық минимумына бала дамуының төмендегідей бағыттарының енгізілуі көрсетілген:

- ойын қызметі; оқиғалы-рөлдік шығармашылық ойындары және ережелі ойындар;
- тілді дамыту, көркем әдебиетпен танысу;
- табиғи-ғылыми даму негіздері: ойындар және музыкалық тәрбие, бейнелеу өнері, еңбек, көркем сөз құрастыру бойынша сабақтар [1].

Бұл бағдарламалар танымдық іс-әрекеттің негізі ретінде білуге құштарлықты дамытуды; шығармашылық қиялды қалыптастыруды қамтамасыз етеді және баланың жеке басының, оның шығармашылық қабілетінің дамуына жағдай жасайды.

Тәрбие мен оқытудың мектепке дейінгі жалпы білім беретін бағдарламалары (оның ішінде «Балбөбек» бағдарламасы) балалар білуге тиіс қарапайым ғылыми білім негіздерін неғұрлым тереңірек меңгерте отырып, олардың ой-өрісін, білім, дағдысы деңгейін кеңейту, сана-сезім, таным, қабылдау әрекетін дамыту, қызығушылыққа баулып, баланың *өзін* қалыптастыру мәселесін шешуге негіз қалайды. Шығармашылықты дамыту мақсатында бағдарламада балалардың теориялық ойлауын дамыту, оларды белгілі бір нысанның ішкі сырын ұғынып, оның себеп-салдарын, заңды байланыстарын таба білуге, қарапайым логикалық ой-қорытындыларын жасауға үйрету, ой еңбегіне дайындау, іс-әрекеттері қарастырылған [2].

Бастауыш сыныпта оқушылардың мектепке дейінгі алған білім қорлары арта түседі. Оқытудың мақсаты мен міндеттеріне сәйкес білім мазмұны дүние туралы, оқушыда қалыптасуы тиіс әрекет түрлері, дүниені танып білудің әдіс-тәсілдері тұрғысынан артады. Бастауыштың өзінде «Сауат ашу және тіл дамыту» сабақтарында оқушылар өз беттерімен сөйлеу дағдысын қалыптастыруда:

- белгілі бір затты немесе картинаны суреттеу, салыстырып суреттеу;
- баяндау;
- пікір айта білу: бір нәрсенің себебін түсіндіруге, қарапайым түрде қорытынды жасай білуге үйрету қарастырылған.

Аталмыш іс-әрекеттер баланың шығармашылық іс-әрекетін мазмұндық тұрғыдан қамтамасыз етеді деп білеміз. Ал оны жүзеге асыру процессуалдық мәселе болып табылады және көптеген факторларға байланысты. Мәселен, педагогтың даярлығына, оқу материалдық базаға, оқушының энергия қорына (ұйқысының қануы, дұрыс демалысы, тамақтануы, т.б.).

Соңғы қабылданған құжаттарда білім беруісінде бастауыш мектептің өзінде оқушыларды шығармашылық іс-әрекеттерге баулу, шетел тілдерін, информатиканы оқыту

қарастырылған. Республикамыздың 2015 жылға дейінгі білім беруді дамыту тұжырымдамасында: «... баланың жеке басын бастапқы қалыптастыруды қамтамасыз ету, оның қабілеттерін анықтау және дамыту» - бастауыш мектептің негізгі міндеті ретінде айқындалған.

Оқушылардың шығармашылық іс-әрекетін пәнаралық байланыс негізінде қалыптастыру қазіргі кезеңге дейінгі зерттеулердің нақты нысаны болмаған. Бірақ оқушылардың шығармашылық қабілеттерін зерттеу, оны жетілдіру бойынша ғылыми-зерттеу жұмыстары жүргізілген.

Ғылыми еңбектердің ішіндегі М.Мухамединнің зерттеулерінде кіші мектеп жасындағы балалардың шығармашылық ойындық іс-әрекеттерін ұйымдастыру процесіне педагогикалық басшылық әдістемесін әзірлеген. Оның элементтері төмендегілерді қамтыған:

1. Шығармашылық ойынды ұйымдастыру мазмұнын және формасын іріктеу.
2. Кіші мектеп жасындағы оқушылардың шығармашылық, қабілеттерін ынталандыру әдістері мен тәсілдерін таңдау.
3. Ойынды өткізу үшін қажетті материалдарды жинау және дайындау.
4. Ойын барысындағы педагог пен балалардың өзара әрекетінің сипаты.
5. Ойын іс-әрекетінің барысы.

Аталған элемент негіздерінің мазмұнын толық мәнді жүзеге асырғанда оқушылардың шығармашылық қабілеттерін тәрбиелеуге болатындығын көрсеткен [3].

Қазіргі кезде пәнаралық байланысты жүзеге асырудың көптеген жолдары белгілі. Бастауыш сыныпта пәнаралық байланыстағы мақал-мәтелдерді оқушының шығармашылығын дамытатындай етіп пайдаланудың төмендегідей жолы бар:

- тақырып мазмұнына сай мақал-мәтел айтқызу;
- оны өз сөзімен, ойымен дәлелдету;
- көрініске қарап мақал-мәтел айту;
- табиғатқа сай мақал-мәтел құрастыру; суреттерге қарап мақал-мәтел айту.

Осының нәтижесінде оқушының сөз саралауы, ізденімпаздығы, тапқырлығы, нақты ой болжауы артады.

Бастауыш сынып оқушыларының шығармашылық тұлғасын қалыптастыру үшін оқу материалдарының дамытушы құрылымы айқындалуы тиіс. Оқу материалдарының дамытушы құрылымы – бұл ұғымдар арасындағы өзара байланысты міндетті болумен қарапайымнан күрделіге ретті мазмұндалуы. Сабақта жаңа оқу материалдарын оқып-үйренуде оқушылар ғылыми немесе мәдени зерттеу үрдісінде ертеректе зерделенген ұғымдар қалай жаңа білімдер мен таным әдістері шығарылғанын көретіндей етіп тұрғызу қажет. Кез келген жүйенің даму үрдісі – бұл оның пайдалы функциясының артуы. Ғылыми білімдердің дамуы – бұл теория мен әдістердің функциональдық тиімділігінің жоғарылау үрдісі, ол диалектика заңдылықтары негізінде жүзеге асырылады:

- бір немесе бірнеше элементтерді өзгерту;
- пайдалы функцияны алу үшін жаңа элемент ендіру;
- жүйе элементтерінің бірінен жаңа пайдалы функциясы бар өзінше жеке жүйе бөлу;
- жаңа пайдалы функция алу үшін екі немесе бірнеше жүйені біріктіру.

Жүйені дамытудағы аталған тәсілдерді оқушыларды жаңа оқу материалдарымен таныстыру кезінде пайдалану қажет.

Жалпы бастауыш сынып мұғалімдері оқушылардың сыныптар бойынша пәнаралық оқу іскерліктерін:

- меңгерілуі тиіс бағдарламалық материалдың құраушысы ретінде;
- шығармашылық бастаманың негізі ретінде қарастыруы тиіс.

Сондай-ақ мұғалім оқушылардың пәнаралық байланыс оқу іскерліктерінің даму деңгейін анықтаумен, оқушыларда қажетті дамымаған пәнаралық іскерліктерді дамыту үшін сабақ конспектілерінде педагогикалық тапсырмалар көлемін реттеуі тиіс.

Пәнаралық байланыстың атқаратын функцияларын анықтау жөнінде көптеген зерттеулерді айтуға болады. Мәселен, О. Мұсабеков пәнаралық байланыстың функцияларын оқыту процесіне ықпалы бойынша айқындайды:

1. Ойын дамытуға ықпал етеді;
2. Берік білім алуға көмектеседі;
3. Оқыту үрдісін жеделдетеді;
4. Дербестігін және танымдық белсенділігін дамытуға ықпал етеді;
5. Мұғалім жұмысының әдістемесін жақсартады.

Зерттеуші мұғалімдердің пәнаралық байланысты пайдалану мақсаттарын айқындаған:

1. Оқушыларды жан-жақты дамытады, ой-өрісін кеңейтеді.
2. Білімнің сапасын арттырады.
3. Танымын, оқу іс-әрекетін белсенділендіреді.
4. Танымдық қызығушылығын қалыптастырады.
5. Оқушылардың ойын дамытады.
6. Оқушылардың өзіндік іс-әрекетін дамытады.
7. Ес пен ойлауды дамытады.
8. Қисын мен ойлауды дамытады [4].

Пәнаралық байланыс арқылы оқушының шығармашылық ізденісі байқалады.

Кез келген пәнді зерделеудегі мақсат – нақтылы болмысты көрсететін ғылыми білімдер жүйесімен оқушыларды қаруландыру және осылардың, сондай-ақ қоршаған ортаға адамның қатынасы негізінде жатқан жеке тұлғаның әртүрлі сапалық қасиеттерін, дүниетанымын, этикалық және эстетикалық нормаларын қалыптастыруға қабілетті ету. Білімді игеру мен практикалық іс-әрекетте оларды қолдануда ғана адам өз бетінше талқылау және әрекет ету іскерлігі мен дағдысын игереді.

Әдебиеттер

1. Мектепке дейінгі тәрбиемен оқыту. ҚРМЖМБС1.001,2001.–Астана, 2001.
2. Бал бөбек бағдарламасы.–Алматы. ЮРИСТ, 2003.
3. Мұхамедин М. Воспитание творческих способностей младших школьников процессе игровой деятельности. 1997.
4. Мұсабеков О. Пәнаралық байланысты жүзеге асырудың шарттары/Бастауыш мектеп, 2000, №5.

А.С. Оспанова
г. Астана (Қазақстан)

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТА КАК ВАЖНЕЙШАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ И ОСНОВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

С момента вхождения Казахстана в Болонский процесс поставлена задача реформирования системы образования, которая будет готовить специалиста с современным мышлением, ориентированного на инновационную деятельность, непрерывное саморазвитие.

Происходящие изменения парадигмы образования предполагают переход к ориентированному на результат студентоцентрированному подходу, в котором акценты смещаются с преподавания учебного предмета на активную образовательную деятельность студента. Такой подход к управлению образовательным процессом предполагает формирование партнерских отношений со студентами, так как резко

повышается самоактуализация студента как будущего профессионала в процессе обучения.

Одним из условий реализации такого подхода к обучению является организация самостоятельной работы студента. Современные тенденции модернизации образовательных программ требуют внедрения активных методов обучения студентов, которые предполагают сокращение аудиторных часов и увеличение объема самостоятельной работы студентов. При этом акцент в организации учебного процесса все более смещается в сторону активного дидактического управления и контроля обучения оценки качества самостоятельной работы студента, что в полной мере соответствует студентоцентрированному обучению. Основная идея такого обучения - формирование у студентов самостоятельной позиции в процессе обучения. Прежде всего, речь идет об изменении характера и содержания учебной деятельности, о переносе акцента на самостоятельные виды деятельности студентов, значительном повышении их мотивации к процессу обучения. При этом надо иметь в виду, что самостоятельная работа - не сама цель, а является средством достижения глубоких и прочных знаний, инструментом формирования у них активности и самостоятельности. Самостоятельная работа студентов является не просто важной формой образовательного процесса, а должна стать его основой, так как только те знания, к которым человек пришел самостоятельно, становятся действительно прочным его достоянием. Именно в связи с этим в новых государственных образовательных стандартах значительная часть работы по усвоению учебного материала переносится на самостоятельные, внеаудиторные занятия студентов. Поэтому самостоятельная работа студентов становится одной из важнейших составляющих учебного процесса, в ходе которого происходит формирование навыков, умений и знаний, что обеспечивает в дальнейшем усвоение студентом приемов познавательной деятельности, интерес к творческой деятельности, способность решать научные и практические задачи. Всё это требует ориентации на активные методы, овладение знаниями, развития творческих способностей студентов, переход от поточного к индивидуализированному обучению с учетом потребностей и возможностей личности. Но это не означает лишь увеличение часов на самостоятельную работу студента, прежде всего означает оптимизацию методов и средств обучения, внедрения в учебный процесс новых технологий обучения, позволяющих студенту в удобное для него время осваивать учебный материал, совершенствование методики проведения НИРС, совершенствования текущего и итогового контроля работы студентов. Главное в организации самостоятельной работы студента в ВУЗе заключается не в оптимизации отдельных ее видов, а в создании в условиях высокой активности и ответственности студентов в ходе всех видов учебной деятельности. Основная цель организации самостоятельной работы студента - научить его работать осмысленно и самостоятельно сначала с учебным материалом, а затем с научной информацией, то есть заложить основы самоорганизации и самовоспитания. Мы рассматриваем два основных направления построения учебного процесса на основе самостоятельной работы студента: активные и интерактивные формы работы.

Активная форма самостоятельной работы - это взаимодействие педагога со студентом. К ним можно отнести все виды аудиторных занятий: лекции, практические и лабораторные занятия, консультации преподавателя по учебным вопросам, индивидуальные занятия, выполнение творческих и учебных задач, написание курсовых и дипломных работ, подготовка научных докладов, рефератов, написание глоссариев и многое другое.

Интерактивная форма организации самостоятельной работы студентов означает взаимодействовать, находиться в режиме беседы, диалогов. В отличие от активных методов, интерактивные ориентированы на более широкое взаимодействие студентов не только с преподавателем, но и друг с другом. Преподаватель, как и прежде разрабатывает план содержание занятия и выполняет роль помощника в исследовательской работе

студента. Активность преподавателя уступает место активности студентов, его задачей становится создание условий для их инициативы.

Участники активно вступают в коммуникацию друг с другом, совместно решают поставленные задачи, преодолевают конфликты, находят общие точки соприкосновения, идут на компромиссы. Самыми распространенными интерактивными формами среди преподавателей нашей кафедры являются: круглый стол, (дискуссии, дебаты), case-study (анализ неконкретных ситуации, ситуационный анализ), работа в малых группах, обучающие игры (ролевые, деловые, образовательные), использование общественных ресурсов (приглашение специалиста, экскурсии), интерактивная лекция с применением видео-аудиоматериалов, тренинги, выступления на конференциях, подготовка и защита презентации и другие.

Надо отметить, что четкого разграничения между активными и интерактивными формами не существует, то есть нет четкой классификации этих методов обучения.

Внедрение в образовательный процесс различных форм организации СРС является одним из важнейших направлений совершенствования подготовки студентов в вузе, где преподаватель показывает не только свою компетентность и эрудицию, но и умеет увлечь студентов новыми формами организации занятия.

Таким образом, в соответствии с требованиями Болонского процесса, а также миссией Евразийского гуманитарного института о подготовке компетентных специалистов, конкурентоспособных в современных условиях профессиональной деятельности, необходимо использовать студентоцентрированный подход обучаемого, что предполагает перенос акцентов с преподавания на учение, на организацию самостоятельной работы студентов с применением активных и интерактивных форм обучения.

Литература

1. Концепция развития образования Республики Казахстан до 2015 года.
2. Тишков К.Н., Кошелев О.С. Роль и методы самостоятельной работы студента в современных условиях.
3. Магаева М.В., Плеханова А.Ф. Организация самостоятельной работы студента в вузах.

Я.Н. Оспанова
г. Астана (Казахстан)

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ НАРКОМАНИИ В СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ

Проблема употребления наркотиков является одной из самых актуальных в современном мире. Наиболее уязвимой социальной группой в этих процессах вновь оказывается молодежь; именно она наименее экономически самостоятельна, наименее консолидирована, испытывает сильный прессинг со стороны различных политических сил и движений, не обладает четкими социальными ориентирами, сама находится в ситуации жизненного самоопределения. В тоже время, только молодые поколения способны преодолеть идеологические и психологические стереотипы, сформировать новые системы ценностных ориентации, создать идеалы гражданского общества будущего. Для этого у молодых людей есть все объективные предпосылки: творческий характер мышления и деятельности, высокая социальная и экономическая мобильность, психологическая гибкость, стремление к поискам ответов на смысложизненные

вопросы, желание практически воплощать в жизнь систему новых ценностей, открытость к восприятию новых нетрадиционных массивов знания и т.п.

Актуальность данной проблемы обусловлена прежде всего и тем, что будущее страны во многом зависит от нынешних студентов - будущих специалистов, учителей, педагогов, родителей, от уровня их воспитанности, компетентности, здоровья, ценностно-смысловых ориентаций.

Наркотизация студенческой среды – это процесс, обуславливающий общую аморализацию и деградацию отдельно взятой личности, деформацию её целостности, ориентацию нравственных установок, а также интенсивный катализатор асоциального поведения.

Борьба с наркоманией в стенах образовательного учреждения ставит перед собой задачу формирования у студенческой молодежи следующего: общечеловеческих ценностей; умений и знаний психологической защиты от привлечения к антисоциальной деятельности; здорового образа жизни. Первичная профилактика наркомании в учебных заведениях ориентируется не на саму проблему и ее последствия, а на раскрытие и освоение ресурсов личности и психики, а также оказание помощи молодому человеку в самореализации его личности. Вуз призван воспитывать студентов таким образом, чтобы они могли самостоятельно справляться со своими жизненными проблемами и психологическими затруднениями без приема наркотических веществ. А на это способна только психически здоровая и развитая личность.

В свете всего вышесказанного все большее значение приобретает профилактика наркомании в студенческой среде – комплекс мероприятий, проводимый в высших образовательных учреждениях и направленный на предупреждение употребления наркотических веществ.

В качестве субъекта профилактики, как правило, выступают кураторы, преподаватели, а также администраторы ВУЗа в сфере социально-воспитательной работы. Реализовывать профилактическую функцию могут и сами студенты через студенческое самоуправление, а также студенческие общественные объединения. Безусловно, совместная деятельность вышеобозначенных субъектов позволяет организовывать и проводить профилактическую работу гораздо эффективнее.

Стратегия построения модели студенческого самоуправления по профилактике наркомании направлена на:

- ориентацию студентов на гуманистические мировоззренческие установки и жизненные ценности в существующих социально-экономических условиях, формирование гуманистического самосознания;
- формирование гражданственности, национального самосознания, патриотизма, уважения к законности и правопорядку, внутренней свободы и собственного достоинства;
- воспитание потребности в саморазвитии и самообразовании во всех отраслях жизнедеятельности (в науке, образовании, культуре, спорте и т.д.);
- приобщение к общечеловеческим, нравственным ценностям;
- воспитание потребности к труду как важной жизненной ценности;
- привитие толерантности;
- воспитание потребности в здоровом образе жизни.

Мы полагаем, что к наиболее важным следует отнести четыре главных направления в такой работе:

- Проведение активной воспитательной и просветительской работы среди студенческой молодежи ввиду ее особой восприимчивости к приобщению к наркотическим веществам. Такая работа должна проводиться в вузах, причем проведение ее в виде опросов, диалогов и правильно построенных лекций принесет значительно большие плоды в сравнении с принудительным посещением лекционных занятий с не слишком интересно построенным планом работы.

- Санитарно-гигиеническое воспитание основано на информировании студенчества о вреде наркотиков, их негативном влиянии на все сферы жизни, и проводятся такие мероприятия также в виде преподнесения необходимой информации. Осуществляться это может с помощью средств СМИ, телевидения и радиовещания.

- Общественная борьба с распространением и употреблением наркотиков. Здесь немаловажным составляющим фактором успеха станет личный пример и информации и возможности получения анонимной помощи как медицинского, так и психологического характера.

- Административно-законодательные меры применяются уже в случае явного нарушения законов. И боязнь несения справедливого наказания за распространение и употребление наркотиков также может сослужит хорошую службу в деле профилактики распространения наркомании.

К наиболее результативным методам работы со студентами по проведению профилактики наркомании следует отнести следующие формы:

1. Проведение беседы, которая станет наиболее доверительной — именно такой подход даст максимальные результаты и позволит наладить контакт. В процессе беседы раскрываются главные негативные влияния наркотических препаратов на социальную адаптацию и воздействие на здоровье, а также последствия для употребляющего наркотики и его окружения.

2. Дискуссия — вовлечение в беседу студентов позволяет выявить наличие проблемы либо возможное ее появление. При правильно подобранном сценарии можно в наибольшей степени добиться доверительного отношения и получить максимум информации, предложив оказание необходимой помощи (медицинской и психологической).

3. Лекции - данный метод позволяет донести необходимые данные и в большей мере повысить степень интереса аудитории к вопросу профилактики наркомании. Материал, преподносимый в процессе лекции, должен быть в наиболее удобной форме, чтобы молодой человек мог воспринять ее и применить.

4. Ролевые игры также позволяют воссоздать ситуации, когда возникшая зависимость от наркотических препаратов может быть обыграна в процессе такого развлечения. Например, игра «Марионетка» основана на передачи ощущений при управлении человека другими, а игра «Зависимость-независимость» в сочетании с презентацией кадров фильма об опасностях наркотиков позволяет прочувствовать ощущения зависимости и независимости от наркотиков.

5. Психогимнастика – данный метод относится к невербальному методу воздействия и позволяет экспрессивно взаимодействовать в группе. С помощью таких занятий можно переживать определенные эмоции, проблемы в пристрастии к наркотикам в данном случае проявляются при помощи мимики, движений, пантомимы.

6. Тренинг поведения – групповые занятия позволяют развить навыки социализации, умения общаться в коллективе. А возможность вариантности поведения позволяет рассмотреть разные последствия определенных видов поведения.

7. Методы опроса психолого-педагогического исследования позволяют проводить анкетирование среди студентов, и такой метод считается достаточно результативным при работе со студенчеством. Они могут осуществляться в устной и письменной форме.

2. Интервью и анкетирование. С помощью данной методики осуществляется специфическое воздействие на человека либо группу людей. Благодаря анкетированию можно выявить взгляды человека на существующую проблему, его отношение к наркомании в целом.

Следует отметить, что главная задача профилактики наркомании заключается в том, чтобы помочь молодому человеку сделать полезный для здоровья и информированный выбор и принять решения, которые приведут его к здоровому образу жизни, и предотвратят вред и проблемы, которые часто появляются не в результате недостатка

знаний, а вследствие нехватки навыков и умения справиться с реальными ситуациями. Решению этих задач способствуют программы «обучения безопасности жизни» и программы «формирования жизненных навыков».

Также одним из таких путей, способных в определенной мере обеспечить решение проблемы здоровья студенческой молодежи, есть формирование у нее положительной установки на активную поддержку собственного здоровья на протяжении жизни. Основой концепции формирования здорового образа жизни и культуры досуга является формирование ценностных ориентиров студентов на сохранение здоровья и культуру досуга.

Методы, направленные на профилактику наркомании, принесут ощутимые результаты при комплексном их применении и нацеленности на результат. Благодаря всем методам воздействия на студенческую молодежь, становится возможным проведение профилактических мероприятий, которые позволяют предотвратить возникновение патологической зависимости и тяги к наркотическим веществам, а также решить проблему при возникновении выраженной зависимости.

Таким образом, формирование основ здорового образа жизни, развитие личностного потенциала и обучение навыкам социального общения позволяют в большей мере заинтересовать студенчество в отсутствии наркотической зависимости.

Литература

1. Мугаллимова Н.Н. Первичная профилактика наркомании среди подростков различными видами двигательной активности: дис. ... канд. пед. наук. Набережные Челны, 2010.

2. Шерер Т.И. Психолого-педагогические условия профилактики употребления старшими подростками психоактивных веществ: дис. ... канд. пед. наук. Кемерово, 2011.

3. Оспанова Я.Н. Международный опыт антинаркотического воспитания подростков и молодежи // Доклады Казахской академии образования. - 2009. - № 3. – С.45-49

Ж.И. Пахрутдинова
Астана қ. (Қазақстан)

ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ТРЕНИНГТЕРДІ ҰЙЫМДАСТЫРУ

Соңғы жылдары қоғамдық және әлеуметтік өмірдегі болып жатқан елеулі өзгерістер Республикамыздың білім беру жүйесінің алдына көптеген жаңа міндеттер жүктеп отыр. Әсіресе білім беру жүйесінде ұлттық және жалпыазаматтық рухани құндылықтар негізінде жастардың тұлғалық мәдениетін қалыптастыру, тұлғалық жан-жақты дамуына қолайлы жағдайлар жасау өзекті мәселелердің біріне айналып отыр.

Бүгінгі таңда жас ұрпақтың білім алуы мен дамуына ерекше ден қойылып, көңіл бөлінуде. Психологиялық-педагогикалық зерттеулерде жеке тұлғаның психикалық дамуын арттыру елеулі мәселелердің біріне айналып отыр. Тренинг – ағылшын тілінен аударғанда «train»-жаттықтыру, жаттығу деген мағынаны білдіреді [1]. Тренинг – өзін-өзі тануға, өзін-өзі реттеуге, тұлғааралық қарым-қатынасқа, коммуникативтік және кәсіби біліктілікке бағытталған психотерапиялық, психокоррекциялық және оқыту әдістерінің жиынтығы. Тренинг жеке адамға басқаларды, қоршаған органы тануға көмектесіп, оны түсінуге, өз ойын ашық айтуға, ішкі күйзелісін жеңуге, оны біреумен бөлісуге, өзіне деген сенімділігін арттырып, өзін-өзі түсінуге, өз бойындағы басқа да қасиеттерді арттыруға мүмкіндік береді және тұлғаның өзін-өзі бақылауына, байқағыштыққа баулиды [2].

Тренинг – іс-әрекеттің бір немесе бірнеше түрлерін тиімді орындау мақсатында, оқытудың көмегімен жеке тұлғаның білімдері мен нұсқауларын өзгерту немесе дамыту бойынша жоспарланған және жүйеленген іс-шаралар жиынтығы. Тренинг мақсаты – адамды нақты міндеттерді шешуге қажетті білімдермен, іскерліктермен және дағдылармен қамтамасыз етуге бағытталады.

Ю.М. Емельяновтың еңбектерінде психологиялық тренингтердің қарым-қатынас құзыреттілігін жетілдірудегі орны мен маңыздылығын кеңінен қарастырылған [3].

Психологиялық тренингті ұйымдастыру оған қатысушыларды ұйымдастырумен тікелей байланысты. Сондықтан да тренинг топтарын құрудың негізгі қағидаларын ескерген жөн. Олар:

Бірінші – өз еркімен қағидасы. Әрбір қатысушы тренингке жалпы қатысу мен әр жаттығуға өз еркімен қатысуға өз бетінше шешім қабылдауы қажет. Қатысушы топ жұмысы барысында өз жеке басының өзгерістеріне іштей қызығушылық танытуы қажет. Күштеп мәжбүр еткенде еш уақытта жеке бас өзгерістері қалыптаспайтындығын ескерген жөн.

Екінші – өзара қарым-қатынастағы диалогтау қағидасы. Диалог стиліндегі өзара байланыс принципі тренинг өзегі болып табылады. Ол қатысушылардың өзара сыйластығына, бір-біріне толық сенімділігіне, әңгімелесушінің өз ойын бар екендігін мойындай білуі және оны тыңдай білуі даярлығына негізделеді.

Үшінші – интеллектуалды және эмоционалды орталардың үйлесімділігі қағидасы. Бір жағынан, тренингке жоғары эмоционалды қызбалық тән болады, қатысушылар топта болып жатқан жағдайларды шын көңілімен басынан кешіреді. Бұл олардың ашық ой бөлісуіне, серіктестерге сенім артуына, бір-біріне адамгершілік қатынас орнатуға көмектеседі. Бірақ бір жағынан, тренинг интеллектуалды талдау процестері жағдайларды талқылаудың да белсенділігін арттырады. Және де мұндай интеллектуалды әрекеттің басты формасы – тренингтің барлық уақытында қолданылатын топтық пікірталас болып табылады.

Төртінші – ақпараттандыру қағидасы. Әрбір тренингке қатысушы тренинг барысында қандай өзгерістерге кезігуі мүмкін, қандай жағдайлар болуы мүмкіндігін білуге құқылы екендігін білдіреді [4].

Психологиялық тренингтің ең маңызды мәселесі – өзінің жеке даралық қасиеттері арқылы тұлғаның өзін-өзі ашуына көмек береді. Ал, ол үшін ең бастапқы жағдайда адам өзін жеке тұлға ретінде қабылдап және түсіне білуге үйрену қажет.

Топта өзін-өзі аша білу дәрежесі – топтағы өзара сенім деңгейіне байланысты. Топ дамуының алғашқы кезеңдерінде, психологиялық қауіпсіздік атмосферасы орнағанша, топ мүшелеріне өзіндік «Мен» бейнесін қорғауға, қақтығыстар мен сенімдердің айқын көрінуінен басқалардан қолдау іздеу, басқаларға кеңес беру, олар үшін шешім қабылдаудан аулақ болу сияқты қасиеттер тән болады. Джибб топта өзара қолдау мен сенім ахуалын орнатудың екі тәсілін ұсынады:

1. Бағалау тұжырымдамаларын таза бейнелікке алмастыру;
2. Өзара бақылаудан мәселелерді бірігіп шешуге қайта бағыттау.

Кері байланыс – топ мүшелерінің бір-бірінің мінез-құлқына өзінің реакциясын жариялауы, олардың өз мінез-құлқын өзгертуге бағыттауы.

Тренинг топтарында кері байланыс орнату топтағы болып жатқан әрекеттің мазмұнын қатысушылардың дұрыс түсіне білуіне мүмкіндік жасайды. Кері байланыс өз мінез-құлқына басқалардың жауап беруін қажетсінетін адамдармен жақсы қабылданады.

Балалардың өзіндік басқару мен адамдарға шыдамды болу дағдыларын дамытуға, түрлі жағдайлар кезінде автоматты реакцияларды бағыттау дағдысын дамытуға, конфликтті жағдайларда автоматты реакцияларды «өшірудің» түрлі әдістерін анықтауға арналған жаттығуларға тоқталып өтейік:

1. «Кім неге ұқсайды?» жаттығуы.

Мақсаты: ассоциативті ойлаудың дағдыларын дамыту.

Барысы: бір оқушы (Еркін) өз еркімен есік артына шықты, топ бір оқушыны таңдады (Ажар). Бөлмеге қайтып келген оқушы таңдалған баланы табуы керек еді. Ол өзіне оңай болу үшін бірнеше сұрақтар қойды:

- Таңдалған адам жылдың қай мезгілімен байланысады?
- Ол қай жануарға ұқсайды?
- Ол қай өсімдікке ұқсайды?
- Табиғаттың қай құбылысына ұқсайды?

Жасырылған адам табылғаннан кейін, ол келесі болып, есіктің артына шығып кетті. Ойын барлық оқушылар шешуші баланың орнында болғанша шейін жалғаса берді.

Талдау: Ойынның соңында кімді шешу қиынға соқты? Кім тез-ақ табылды? Неге? деген сұрақтарға балалар өте белсенді жауап берді.

Ескерту: балаларға кейбір ассоциацияларға өкпелемеу керектігін және көңілге тиетін ассоциацияларды пайдаланбауды алдын-ала айтып, ескертілді.

2. «Маскалар» жаттығуы.

Мақсаты: өзіндік тану дағдыларын дамыту.

Құралдар: ескі журналдар, қайшы, клей, фломастерлер, қағаздар.

Барысы: Жүргізуші: «Жиі біз, адамның сырт келбетіне қарап, сондай жаманшылық істей алмайды деп қателесеміз. Мұндай жағдайлардың жиі болатынының негізгі себебі, көптеген адамдар өзінің шын беттерін, ішкі мотивтерін жасырып жүруінде. Біздің әрқайсымызда әлеуметтік рөліміз бар. Соған сәйкес, біз белгілі маскаларды киеміз. Өз маскаларыңызды анықтап көріңіздерші?»

Әрбір оқушыға қағаздан трубка жасау ұсынылды. Оның сыртына оқушылар айналадағы адамдарға қандай мінезін көрсететініне ұқсас суреттерді жапсырды. Ал ішіне ешкімге көрсетпей жүрген мінезіне ұқсас суреттерді жапсырды. Кейбір қырқылған суреттер баланың эмоцияларына сәйкес келмегендіктен, оларға өз ойындағы көңіл-күйді қаламмен салуға рұқсат берілді.

Талқылау кезінде балалар іштегі, жасырынып тұрған мінезді сыртқа шығару қиынға соқпа ма? Адамдарға маскалар керек пе? Олар өмірде кедергі болады ма, әлде көмектеседі ме? Адамдар неге маскаларды киеді? сұрақтарына жауап берді.

Ескерту: талқылау кезінде, маскаларды біз адамдар ортасында өте жағымды көріну үшін киетінімізді тікелей емес, жанама түрде түсіндірілді.

Талқылау барысында балалар өз ойларымен, сезімдерімен бөлісті [5].

Қорыта айтқанда, қазіргі кезеңде психологиялық тренингтердің алатын орны ерекше. Себебі жеке тұлғаны қалыптастыруда, әрі қарай жетілдіріп, психикалық дамуын, даралық ерекшеліктерін, ішкі әлеуетін анықтап, жан-жақты зерттеп, оған психологиялық көмек көрсетуде психологиялық тренинг алдыңғы орынға шығары сөзсіз.

Әдебиеттер

1. Садыкова А.Б. Психологические тренинги в учебно-воспитательном процессе. – Алматы, 2010. – 203 с.
2. А.Құдиярова. Қарым-қатынас психологиясы (Ортақтасу). – Алматы, 2006. – 67 б.
3. Емельянов Ю.М. Психологические тренинги с подростками. – СПб: Питер, 2008. – 114 с.
4. Добрович А. Методика проведения психологического тренинга. – М., 1996. – 87 с.
5. Шепелева Л.Н. Программы социально-психологических тренингов. – СПб: Питер, 2007. – 210 с.

ДЕОНТОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СОДЕРЖАНИИ ИНЖЕНЕРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Происходящие в обществе социальные и экономические преобразования оказывают существенное влияние на подготовку кадров в системе высшего образования, что проявляется, прежде всего, в новых целевых установках, обновлении содержания образования и критериях его качества. Технические вузы работают и развиваются в смежном поле: с одной стороны, они подчиняются государственной политике в области образования, с другой – испытывают на себе влияние промышленных сфер и производства, которое в настоящее время также подлежит модернизации.

В российском обществе сформировались новые требования к специалисту как субъекту деятельности, к его личностным и профессиональным качествам. Цели высшего технического образования связаны с формированием личности будущего инженера, компетентного и обладающего необходимыми знаниями, умениями, профессионально значимыми качествами, способного взять на себя ответственность за принимаемые решения. Мы солидарны с точкой зрения Т.В. Ежовой, что цель профессиональной подготовки студентов в вузеносит, как и цель образования в целом, трехкомпонентный характер: в профессиональной области - формирование ключевых компетентностей будущего специалиста, в общественной жизни – полноценная социализация личности в обществе, в личностной сфере – становление самоценной личности [1].

В контексте этих требований значимой задачей системы высшего образования является подготовка будущих специалистов, которые обладают в совокупности и высоким уровнем профессиональной компетентности, и нравственно-этическим, ценностно-профессиональным мировоззрением, и умениями и навыками межпрофессиональной коммуникации, позволяющими осуществить ответственный выбор продуктивных моделей поведения в соответствии с целями, ценностными установками, моральными и правовыми нормами будущей профессиональной деятельности [5].

Современное образование требует обновления его содержания, стереотипов мышления, форм и методов обучения, поскольку оно должно быть ориентировано не только на передачу знания, но и на формирование умения извлекать и усваивать новое, освоение субъектами новых способов мышления и деятельности, приобретение личностного опыта. Для успешного решения этой задачи необходима существенная корректировка содержания инженерного образования, поскольку в массовой практике наметилось последовательное вытеснение гуманитарного начала на большинстве инженерных специальностей. Это выражается в сокращении часов на учебные дисциплины гуманитарного, социального и экономического цикла, в редукции содержания образования до его модульного представления на уровне отдельных профессиональных знаний, умений, навыков, в широком внедрении в практику обучения тестовых форм контроля, не гуманитарных по своей природе и зачастую не требующих присутствия преподавателя, в уменьшении доли человеческого общения по мере компьютеризации процесса обучения [3].

Усиление деонтологических аспектов в содержании инженерного образования включает технологическую и гуманитарную составляющие. Технологическая составляющая предполагает получение студентом на основе междисциплинарной интеграции единого корпуса знаний, умений и навыков, необходимых для осуществления профессиональной деятельности. Гуманитарная составляющая предполагает такое содержание учебного дискурса, которое связано с гуманизацией смысложизненной и профессиональной позиции субъектов образования. На основе интеграции знаний различных учебных дисциплин вокруг проблем взаимодействия человека, природы и

общества посредством деонтологически ориентированного учебного дискурса происходит актуализация аксиологической составляющей содержания образования, выработка деонтологических основ будущей профессиональной деятельности [4, 7].

В содержании образования представлены те ценности и образцы, которые являются наиболее значимыми и социально одобряемыми в обществе. Поэтому содержание образования должно быть направлено, как отмечает В.Г. Рындак, на построение системы гуманистических ценностей, ориентирующих человека на использование своих способностей и талантов во благо обществу и ближним [8]. Одной из основных задач учебного дискурса является создание своеобразного «моста» между технологической составляющей содержания образования и гуманизацией смысложизненной и профессиональной позиции субъектов образования.

Особый акцент следует сделать на необходимости формирования гуманитарной образовательной среды в техническом вузе, что предполагает создание определенной морально-психологической обстановки и особенного педагогического взаимодействия, обеспечивающих интериоризацию студентом системы гуманистических ценностей и формирование его гуманитарной культуры.

Усиление деонтологических аспектов в процессе профессиональной подготовки, осуществляемой в Оренбургском институте путей сообщения (филиале ФГБОУ ВО «Самарский государственный университет путей сообщения»), носит комплексный и системный характер. В практической деятельности нами были изучены возможности интеграции межпредметных связей при преподавании ряда дисциплин, таких как Психология и педагогика, Социология, Культурология, Правоведение, Религии мира, Сервис на транспорте, Транспортное право. Перечисленные учебные дисциплины позволяют путем использования когнитивно-, деятельностно-, личностно ориентированных технологий обеспечить поэтапное внедрение деонтологических аспектов в содержание инженерного образования. В учебном процессе и во внеаудиторной деятельности уделяется значительное внимание формированию нравственно-этических установок, ценностных ориентаций студентов, усвоению принципов и норм профессионального поведения, проверке собственных позиций в ситуациях, требующих внутреннего нравственного выбора. Когнитивно ориентированные (проблемные, задачные, информационные), деятельностно ориентированные (моделирование учебно-профессиональных ситуаций, тренинги общения), личностно ориентированные (рефлексивные, ролевые и деловые игры) технологии выступают механизмом формирования деонтологической компетентности студентов и обеспечивают поэтапную организацию изучаемого процесса с учетом времени, ресурсов, данных мониторинга.

Каждая из перечисленных технологий направлена на активизацию творческого мышления субъектов, которое помогает им найти выход в неординарных ситуациях, требующих творческого поиска. При обсуждении и поиске решения поставленной проблемы использовались методы «мозговой атаки», «погружения», «групповой дискуссии», «морфологического анализа», «аналитического интервью», «информационного поиска», «наводящих вопросов», «коллегиального обсуждения», «кейс-стади», «метод инцидента» (использованы адаптированные методики Т.В. Ежовой, Е.С. Заир-Бек, И.А. Колесниковой, А.П. Панфиловой) [1, 2, 6].

Подводя итог сказанному, можно сделать вывод, что усиление деонтологических аспектов будущей профессиональной деятельности в содержании инженерного образования является одним из наиболее значимых условий формирования деонтологической компетентности студентов. Но процесс формирования деонтологической компетентности будущего специалиста не должен протекать стихийно и спонтанно, это сознательно организуемый и управляемый процесс, совместно реализуемый всеми субъектами образования на основе приоритетных педагогических ценностей, целей и задач будущей профессиональной деятельности.

Литература

1. Ежова Т.В. Проектирование педагогического дискурса: методология, теория, практика / Т. В. Ежова. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2008. – 320 с.
2. Колесникова И.А. Коммуникативная деятельность педагога : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И. А. Колесникова ; под ред. В. А. Сластенина. – М. : Академия, 2007. – 336 с.
3. Колесникова И.А. Природа гуманитарного знания и его миссия в современном обществе / И. А. Колесникова // Социально-гуманитарные знания. – 2001. – № 3. – С. 33–46.
4. Левитан К.М. Деонтологический аспект в высшем образовании // Специальное образование. – 2015. – № 3. – С. 149–159.
5. Пак Л.Г. Социально-ориентированная деятельность студента вуза: от идеи к реализации: монография: – Оренбург, 2013. – 312 с.
6. Панфилова А.П. Теория и практика общения: Учеб.пособие для студ. сред. учеб. завед. – М. : Академия, 2007. – 288 с.
7. Перов В.Ю. Этика дискурса и коммуникативные практики / Коммуникация и образование : сборник статей. – Под ред. С.И. Дудника. – СПб. : Санкт-Петербургское философское общество, 2004. – С.404-417.
8. Рындак В.Г. Личность. Творчество. Развитие. /учеб.-метод. пособие / под ред. В.Г.Рындак. - М.: Пед. вестн., 2001. - 290с.

Т.А. Савченко
г. Херсон (Украина)

УМЕНИЯ И НАВЫКИ НЕВЕРБАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

Научно-технический прогресс влияет на то, что постоянно происходят изменения в различных сферах жизнедеятельности общества. Современный мир уже нельзя представить без интернета, компьютерных технологий, овладения новыми средствами производства, новинок в области науки и техники и прочее.

Специалист социальной сферы – это профессионал, который выполняет роли посредника, эксперта, адвоката, конфликтолога, аниматора, общественного деятеля, участника общей деятельности, помощника, наставника среди различных категорий людей. Это означает, что он находится в центре всех изменений, которые происходят и прямо или непосредственно влияют на развитие общества. Поэтому современному специалисту в области социальной сферы просто необходимо овладевать средствами как вербального, так и невербального общения.

Профессия специалистов социальной сферы предполагает непосредственное взаимодействие с большим количеством людей, т.е. общение. К специалистам социальной сферы относятся социальные педагоги, профессиональная деятельность которых носит коммуникативный характер. Можно сказать, что общение является средством взаимодействия между социальным педагогом и клиентом.

Профессионально ориентированное общение социального педагога с клиентом зависит от различных факторов, как внешней среды так и самой личности специалиста. Социальный педагог должен владеть определенными профессиональными и личностными качествами, знаниями из различных областей, культурой поведения, различными умениями и навыками и др.

При этом мало владеть только вербальными умениями и навыками профессионально ориентированного общения (навыками вербальной коммуникации, умением слушать,

умением говорить, умением задавать вопросы, умением анализировать, умением устанавливать эмоциональный контакт, умением инициировать общение, умением убеждать, умением опровергать, умением оказывать обратную связь, умением доказывать, умением учитывать своеобразие другого, умением задавать вопросы, умением уместно применять этикетные правила, умением эмоционально идентифицировать себя с другим, умением быть конкретным в высказываниях, умением владеть голосом, умением внимательно относиться к партнеру и др.), а также необходимо овладение невербальными умениями и навыками специалистом, так как, еще одной неотъемлемой составляющей профессионально ориентированного общения социального педагога с клиентом является невербальная его сторона.

М. Бабынец утверждает, что невербальные средства общения дополняют и конкретизируют вербальную сторону общения (осуществляется функция заполнения): невербальные сигналы, такие, как характерное движение головой, что означает «так» или «нет», жест, знак могут заменять слова и выражения (осуществляется функция заполнения); невербальные сигналы (движения, позы, мимика, жесты) дают возможность продемонстрировать чувства и эмоции в преувеличенном плане: удивление, возмущение, грусть, страх, радость, хотя на самом деле человек не переживает так сильно, как хочет продемонстрировать это партнеру по общению (осуществляется функция экспозиции); невербальные сигналы-регуляторы, которые передаются взглядом в процессе визуального контакта, могут быть задействованы для контроля и регуляции деловой беседы, переговоров (осуществляется регулятивная функция). Например, время от времени партнеры взглядом могут сообщать друг другу, что внимательно слушают, что стимулирует продуктивную беседу [1, с. 14].

По мнению Н. Волковой, к средствам невербальной коммуникации относятся: язык тела, межличностное пространство и временные характеристики [2, с. 150].

Л. Орбан-Лембрык определила, что к основным знаковым системам относятся:

- оптико-кинетическая. Она включает в себя жесты, мимику, пантомимику, когда источником психологической информации выступают определенные части тела, осанка;
- паралингвистическая. Это система, которая включает вокализацию, а именно: качество, диапазон, тональность голоса;
- экстралингвистическая. Использование во время речи пауз, смеха, других вкраплений;
- визуальное общение («контакт глазами»). Во время общения очень важно смотреть в лицо собеседника, так как это означает, что тебе интересно его слушать;
- проксемика (лат. – ближайший). Относится организация пространства и времени общения (время задержания начала беседы, размещение партнеров за столом переговоров и т.д.) [3].

Следует заметить, что важным средством невербальной коммуникации во время профессионально ориентированного общения социальных педагогов с клиентом является внешний вид специалиста социальной сферы. Социальный педагог должен следить за тем, как одевается, чистая или нет на нем одежда, макияж должен быть не откровенным и не вечерним. Это означает, что социальный педагог должен иметь и разработать свой профессиональный имидж. Быть таким, каким он хочет, чтобы его видели другие люди.

Н. Волкова отмечает, что «общее восприятие учителя, его личность, внутреннее состояние, формирование доверия или недоверия к его словам начинается с впечатления, созданного его внешним видом, которое состоит из: внешнего вида, оформления внешности, средства выразительного поведения» [2, с. 151].

Таким образом, в профессионально ориентированном общении социального педагога с клиентом можно выделить такие умения и навыки невербальной коммуникации, от которых непосредственно зависит процесс общения: владение жестами и мимикой, правильная поза, соблюдение дистанции, следить (ухаживать) за внешностью, визуальный контакт, правильная постановка голоса, эмоциональная реакция и др.

Литература

1. Бабинець М. Вербальні і невербальні засоби спілкування в менеджменті / М. Бабинець // Науковий вісник Ужгородського національного університету: Серія «Педагогіка, соціальна робота». – 2014. – Вип. 30. – С. 13-14.
2. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація: навчальний посібник. – К.: ВЦ «Академія», 2006. – 256 с. (Альма-матер).
3. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія: навчальний посібник / Л. Е. Орбан-Лембрик. – К. : Академвидав, 2003. – 446 с.

М.К. Серкебаева
Астана қ. (Қазақстан)

БИОЛОГИЯ САБАҚТАРЫНДА СТУДЕНТТІҢ ӨЗ БЕТІНШЕ ЖҰМЫС ІСТЕУІНІҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Қазіргі заман ағымына, өмір талабына сай егеменді еліміздің болашағы, тірегі – бүгінгі ұрпақ. Қазіргі болашақ ұрпақ қандай білім алып, тәрбиеленсе еліміздің болашағы сондай болмақ. Тәуелсіз мемлекетімізге терең білімді, ізденімпаз, өз бетімен шешім қабылдай алатын, барлық іс-әрекеттерінде шығармашылық бағыт ұстанатын жеке тұлға қажет. Сол себептен негізгі мақсат сындарлы оқыту негізінде студенттердің өз бетінше жұмыс істеу ерекшеліктерін дамыту. Бүгінгі таңда колледж оқытушыларының назары студенттердің сыни тұрғыдан ойлау қабілетін дамыту идеясына бағытталған. Өз бетінше жұмыс істеу қабілеттерін дамыту үшін сабақтарда проблемалық сұрақтар қойып, өз бетінше жұмыс түрлерін ұйымдастыру қажет. Өз бетінше жұмыс арқылы оқушыларда мынадай қасиеттер қалыптасады:

- өз бетінше ойлану біліктері мен ізденімпаздығы;
- оқуға деген қабілетінің артуы;
- басқа студенттердің жауабына сын көзбен қарау;
- өз ойының дербестігі.

«Миға шабуыл» әдісі – студенттердің ғылыми және практикалық проблемаларды шешудегі дәстүрлі емес жолдарын іздестіретін ақыл-ой іс-әрекетін ұйымдастыруға бағытталған оқыту тәсілі. Бұл әдісті қорытынды сабақтарда қолдануға болады. Бұл әдістің негізі проблеманы анықтай алу немесе проблемалық жағдаят туғызу. Миға шабуыл әдісін бастамастан бұрын негізгі ережелерімен таныстырамыз:

- барлық қатысушылар тең серіктестер;
- сыни тұрғыдағы ескертулер мен бағалауға тыйым салу;
- өзін-өзі ынталандыру (Мен миға шабуылшымын, мүмкін менің ғана ойым бүкіл проблеманы шешуге негіз болады).

Бұл сабақта жұмысшы топтар құрылады: олардың бірі – «эксперт», қалғандары – «ойлар генераторы». Барлық топтарда ойлар баяндалады, эксперттер жазып отырады.

Жинақталған ойдың талдауы, үздік ойлармен танысу, үздік ойларды топтар бағалайды. Ұжымдық шешім қабылданады. Нәтижесінде, оқу үрдісінде – студенттің алған білімі мен дағдыларын күнделікті өмірде теориялық және тәжірибелік мәселелерді шешу үшін қолдана алу мүмкіндігі арқылы жүзеге асады. Студенттер бойында пәндік құзыреттіліктерді қалыптастыру арқылы өзін-өзі дамытуға, алған білімдерін өмірде қолдана алуына, өзінің іс-әрекетін ой елегінен өткізуге жағдай жасайды.

Биология сабақтарында «Диалогті оқыту» тәсілдерін қолдану тиімді. Бұл жаңа тәсіл студенттердің ойын ашық, еркін айтуға, белсенділігін арттыруға, бір-бірінің пікірін тыңдай білуге өте қолайлы. Сабақтың іс-әрекет кезеңінде студенттер орындаған

тапсырмаларды өзара тексеру кезінде, бір-бірімен ақылдасып, постер жасаған кезде, өмірмен байланысты сұрақтарға жауап беру кезінде студент мен студент, студент мен мұғалім арасында диалог орнатылады. Нәтижесінде студент тақырып бойынша өз ойларын, өз идеяларын дәлелдей алады. Мысалы, «Денсаулықтың генетикалық негіздері» деген тақырыптағы сабақта әр жұп өздерінің тақырыптарының маңыздылығын бір-біріне дәлелдегенде, түрлі аргументтер келтіргенде әңгіме-дебатты қолданған дұрыс. Жоғары дәрежелі сұрақтар арқылы оқушылар ақпаратты кеңейтуге және талдауға тиіс болады. Осындай сабақтар арқылы студенттер арасында белсенді қарым-қатынасты орнатуға болады. Сабақ барысында барлық топты қамтуға баса назар аудару қажеттілігі тұр: «Маған айтып берсең ұмытып қалармын, көрсетіп берсең есте сақтармын, өзіме жасатсаң, үйреніп алармын» - деген шығыс нақылы осының дәлелі болса керек.

Сын тұрғысынан ойлау кестесінде (БББ) «Білемін» графасын өздері толтыратынын, сондай-ақ «Жаңа ақпарат» графасын пән мұғалімінің түсіндірмесі бойынша өздеріне керегін жазып алу тәсілі ұтымды болып табылады. Мысалы «Витаминдер» деген тақырыптағы жаңа ақпараттар мыналар: Гормондар өсімдіктердің өсуі мен дамуын реттеуде маңызды роль атқарады. Ауксин гормоны жасушаның созылып өсуін реттейді. Абциз қышқылы әсерінен ағаштың жапырағы түсіп, тыныштық күйге көшеді. Сыни тұрғыдан ойлау элементтерін пайдаланғанда сабақтардың қызықты, жеңіл өтетіндігіне, ұжымда бірлесіп жұмыс істеуге үйренетініне, білімінің терең, тиянақты болатындығы баланың белсенділіктерін арттырып, өз бетінше білім алуға дағдыландырады. Топпен, жұппен жұмыс істегенде олар өзара пікірлесіп, топқа берілген сұрақтарға тынымсыз іздене отырып, әр студент өз ойын еркін айтуға, оны дәлелдеуге үйренеді, тапсырылған іске жауапкершілік, табандылық, бір-біріне деген жолдастық көмек қалыптасады. Өз бетінше жұмыстың тиімділігі тапсырмалардың сапалы орындалуында. Тақырыптарды «Тірек сигналдар арқылы оқыту» технологиясында студенттер сызба, кесте карта диаграммалардағы мәліметтерді жылдам ұғынуларына қолайлы. Ол үшін студенттерді дәріс сабақтарында осы мәліметтерді тірек-сызба, кесте, карта диаграммаларды орындату арқылы жаттықтыру. «Сын тұрғысынан оқыту», «Деңгейлеп оқыту» технологияларында студенттер арасындағы үлгерімі төмен оқушыларға үлгерімі жоғары оқушылардың көмек көрсете отырып өзінің де өзгенің де білімін жетілдіреді. «Ақпараттық технология» пайдалану кезкелген ақпарат көздерінен керекті немесе ең маңызды мәселені оңай тауып, жеңіл жеткізулеріне тиімді.

Ойын технологиясы арқылы «баланың көңілі далада» деп отыратын ойларын ойын арқылы жеңе аламыз, яғни ойын арқылы қызықтыру, ынталандыру, мадақтау, зейіндерін күшейту өте жақсы жүреді.

Ойын элементтерін қолдануағы мақсат: ойын – тапқырлықты, ізденімпаздықты іскерлікті, дүниетаным өрісінің өнімділігінің, көп білуді, сондай-ақ, басқа да толып жатқан сапалылық қасиеттердің қалыптастыруға үлкен мүмкіндігі бар педагогикалық тиімді әдіс ретінде қолдану әдістемелерін меңгеру және қолдану.

«Қан. Қанның маңызы. Қанның қасиеттері» тақырыбын талдау кезінде қан, қанның маңызы туралы түсінік беріп, практикалық жұмыс барысында «Жүрек институтына саяхат» атты рольдік ойынын ұйымдастыруға болады. Әр рөлдегі студенттер өзі дайындап келген жұмысын қорғайды.

1. Фельдшер – жүрек ауырғанда көрсетілетін алғашқы жәрдем туралы айтады.
2. Физиолог – жүректе өтетін қанның физиологиялық процестері туралы айтады.
3. Кардиолог – жүрек-қан тамырлары туралы айтады.
4. Дәрігер – жүрек-қан тамырлары тамырларының ауру түрлерін айтады, алған білімдерін өздігінен оқып меңгеруге ықпал ету мақсаты орындалады.

Кім жылдам? Мәтін құрастыру ойыны

Тақырыпқа сәйкес мәтін құрастыру. Ең жылдам, ең мағыналы, тақырыпты ажарландыру, еркін түсіндіруге жетелейтін жолдың бірі болып табылады.

Мысалы: «Қан – біздің ағзамыздағы ең тамаша ұлпалардың бірі» тақырыптан студент нені меңгереді?

1. Студент нақты қызмет тәжірибесін меңгереді.
2. Студент тек бақылаушы ғана емес, өздері қатыса отырып қиын мәселелерді өз бетінше шеше білуге үйренеді.
3. Оқу процесінде алған білімді нақты істе қолдана білуге мүмкіндік береді.
4. Уақытты үнемдеуге үйретеді.
5. Студент үшін психологиялық жағымды.
6. Ойын барысында шешім қабылдау студенттен аса жауапкершілікті талап етеді.

Мәтінмен жұмыс жасау. Студенттер берілген мәтіннен тірек сөздерді тауып, тақырыптағы сөздің мәнін ашады. Сондай-ақ, мұғалім қарама-қарсы және сын тұрғысынан сұрақ қою барысында баланың мәтінге аса назар аударып оқулары қажеттілігі жөнінде оқытушы тарапынан нұсқаулық алады. Жұмыс соңында оқытушы мәтіндегі тірек сөздермен жұмыстың нәтижесі бойынша бүкіл топтан сұрақ-жауап алады. Сонымен қатар, оқытушытақырыптағы әрбір ұсақ бөлшектерін, ең негізгілерді баса нақты табу біліктілігін дұрыс жолға қою мақсатында тақырып бойынша сұрақтар қояды.

Қорыта айтқанда, ұстаз алдына келген әрбір бала жеке дара тұлға, оны көре білу, оның жүрегіне жол таба білу әр ұстазға міндет. Ендеше ұстаз тәрбиелеуді, білім беруді, шығармашылықпен еңбек етуді өзіне мақсат етсе, айтарлықтай зор нәтиже болмақ.

Әдебиеттер

1. Мұғалімдерге арналған нұсқаулық, 2012 ж.
2. Абдулина Г. Оқыту әрекетінің дамытушылық сипаты. // Қазақстан мектебі, 2005 ж.
3. Ақитбаев Е. Жеке тұлғаның шығармашылық дарындылығын дамыту жолдары. 2006 ж.
4. Бұзаубақова К. Жаңа педагогикалық технологиялар. // Қазақстан мектебі, 2005 ж.
5. Өстеміров Қ., Айтбаев А. Қазіргі білім беру технологиялары. – Алматы, 2000 ж.
6. Биология және салауаттылық негізі. 2015 ж., №3,4,6.

Ю.Н. Слепко
г. Ярославль (Россия)
В.А. Мазилев
г. Ярославль (Россия)

ПСИХОЛОГИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЧЕЛОВЕКА: НОВЫЕ РУБЕЖИ

В последние несколько лет научной общественности были представлены несколько крупных исследований известного российского психолога В.Д. Шадрикова - «Психология деятельности человека» (2013) [1] и учебник для академического бакалавриата «Общая психология» (2015) [2]. Оценить высочайшее методологическое и теоретическое значение этих работ В.Д.Шадрикова для современной психологической науки еще предстоит. Тем не менее, мы уже обращали внимание на ряд важных для развития психологии позиций, представленных и развиваемых в новых исследованиях В.Д. Шадрикова [3; 4].

В настоящей работе мы бы хотели обратить внимание читателей на недостаточно отраженный в наших предыдущих работах вопрос о понимании деятельности в связи с новой формулировкой предмета психологии как мира внутренней жизни человека. В первую очередь мы должны понять, в чем состоит специфика психологического анализа деятельности, точнее, какова его цель в сравнении с философским и другими видами исследования деятельности. Решение этого вопроса составляет достаточно важную задачу

ввиду того, что понимание деятельности лишь как философской категории не является достаточным. Понимание внутренних, психологических факторов и механизмов реализации деятельности должно расширять наше представление о деятельности.

Помимо решения этого вопроса важнейшим является понимание представлений В.Д. Шадрикова о структурных характеристиках деятельности. Выделение в процессе философского анализа таких компонентов деятельности как цель, средства, результат, процесс, раскрывает прежде всего предметный уровень ее реализации. Психологический же анализ подразумевает выделение таких характеристик деятельности, которые обеспечивают ее реализацию на мотивационно-целевом уровне, уровне способностей человека, регуляции, контроля деятельности и др. Итак, обратимся в первую очередь к пониманию места психологического анализа в изучении деятельности человека.

Начать следует с определения деятельности, данного В.Д. Шадриковым в 1982 году [5]. При первом систематическом изложении своей теории системогенеза деятельности под деятельностью автор понимал «специфически человеческую форму отношения к окружающему миру, содержание которой составляет его целесообразное изменение и преобразование в интересах людей; в процессе деятельности человек не только преобразует окружающий мир, но преобразует и самого себя» [5]. Развитие теории деятельности привело автора к тому, что он предложил рассматривать деятельность человека в контексте существования других важнейших категорий психологии - жизни и поведения. Так, В.Д. Шадриков пишет, что «длительное время в отечественной психологии доминировало понятие «деятельность». Данное понятие, несомненно, обладает большой объяснительной силой. Но оно затрагивает только часть нашего бытия. В стороне остаются понятия «поведение» и «жизнь» [8; с. 24]. В связи с этим понимание деятельности как категории психологического анализа становится, по мнению автора, более полным и точным, когда оно объединяется с изучением понятий поведение и жизнь.

Определяя понятие *жизнь*, В.Д. Шадриков пишет: «Жизнь человека представлена цепью событий, поступков и действий, которые он совершает в определенных условиях, и внутренней активностью, через которую эти действия и события совершаются... С психологической точки зрения для нас наиболее важным является внутренние условия, определяющие действия и поступки человека, его внутренний мир... Жизнь человека можно определить как существование его во внешнем мире от рождения до смерти, благодаря активному взаимодействию с внешним миром, причины которого лежат в самом человеке» [8; с. 30-31].

Несколько забегаая вперед отметим, что для В.Д. Шадрикова понятие жизнь является более широким, чем понятия поведение и деятельность. А так как эти понятия и реальности, лежащие за ними, взаимообусловлены, общая характеристика и поведения, и деятельности будет строится исходя из понимания категории жизнь. В последнем принципиально важным является выделение внешних и внутренних условий жизни человека. Причем именно внутренние условия выступают с точки зрения В.Д. Шадрикова причиной существования условий внешних. Также здесь мы должны отдельно указать на тот факт, что психологический анализ жизни человека подразумевает изучение именно внутренних условий ее существования.

Далее В.Д. Шадриковым предлагается определение понятия *поведение*, которое выступает «конкретным способом существования человека и действий, обеспечивающих это существование» [8; с. 31]. Конечно, понятие поведение относится прежде всего к предмету исследования в объективной психологии, бихевиоризме, необихевиоризме, где оно рассматривается преимущественно в контексте анализа стимульно-реактивных форм активности человека и животных. Однако рассматриваемый здесь подход предлагает более широкую интерпретацию поведения человека, не сводимую лишь к стимулам, реакциям, подкреплениям, моделям поведения и пр. Правда, если автор называет поведение конкретным способом существования человека, это не отменяет необходимости сравнительного анализа других способов и форм существования.

Переходя к определению понятия *деятельность*, В.Д. Шадриков отмечает, что оно синонимично понятию труд. Поэтому определение деятельности включает в себя как представление автора о взаимосвязи понятий жизнь, поведение, деятельность, так и о труде как самостоятельной категории. Автор пишет следующее: «“Труд-деятельность” - это конкретное выражение поведения, когда подчеркивается, что способ существования человека рассматривается как целенаправленная, осознанная активность, связанная с созданием и использованием орудий производства и направленная на достижение определенного результата, материальных и духовных ценностей, необходимых для жизни человека» [8; с. 31]. Итак, если поведение человека рассматривается как способ его существования, то деятельность - как конкретный способ поведения человека. Деятельность обладает такими характерными особенностями, как наличие цели и направленность на результат, осознанность, создание и использование специальных средств для получения результата.

Здесь необходимо особо отметить, что предложенное понимание деятельности хорошо согласуется с результатами философского анализа, согласно которым деятельность характеризуется целью, средствами, результатом, а также процессуальностью. Между тем, такое понимание деятельности носит прежде всего предметный характер, тогда как нас интересует психологическая сторона проявления деятельности человека. В связи с этим В.Д. Шадриков уточняет, что «в психологическом изучении деятельности как способа бытия человека нас, прежде всего, интересуют те сущностные силы человека, благодаря которым он и обеспечивает свое существование. Откуда берутся эти сущностные силы, каков онтогенез этих сил, как они реализуются в деятельности, каков системогенез этих сил при реализации целей деятельности в конкретных условиях» [8; с. 32]. Это является задачами психологического изучения деятельности человека.

Итак, в данном случае достаточно четко определена цель психологического анализа деятельности. При том, что по своей предметной структуре она может быть сведена к ее философскому пониманию в виде цели, средств, результата и процесса реализации, психологическое понимание должно быть ориентировано на понимание внутренних источников ее реализации, а также их развития. В связи с этим далее перейдем к пониманию В.Д. Шадриковым внутренних, психологических факторов реализации деятельности, которые автор называет сущностными силами человека.

Прежде чем мы представим позицию В.Д. Шадрикова в отношении последних, особо следует отметить следующий важный момент. Развитие представлений автора о деятельности в последние 30-35 лет происходило не изолированно от решения проблемы предмета психологической науки. То есть нельзя понять современный подход В.Д. Шадрикова к деятельности без обращения внимания к его исследованиям предмета психологии. Сам автор пишет об этом следующим образом: «В своем изложении мы будем исходить из того, что сущностью человека является содержание мира его внутренней жизни. Остановимся теперь более подробно на содержании понятия “внутренний мир человека”, так как это понятие будет активно использоваться при рассмотрении сущностных проблем деятельности. В нашем толковании понятие деятельность можно через раскрытие сущности человека действующего» [8; с. 44-45].

О новом понимании предмета психологической науки мы уже писали в других наших работах [Мазилов, Слепко, 2015, 2015]; также читатель может познакомиться с ним более подробно в двух последних работах автора [8; 9]; поэтому обратимся к использованию понятия «внутренний мир человека» при понимании внутренних, психологических факторов реализации деятельности. Учитывая, что новое понимание предмета психологической науки, а также внутренних механизмов и факторов реализации деятельности требует специального анализа, постараемся тезисно отразить идеи В.Д. Шадрикова, не уходя далеко от предмета настоящей работы.

1. Рассматривая подходы А.Н. Леонтьева и С.Л. Рубинштейна, В.Д. Шадриков

неоднократно обращает внимание, что одной из ключевых проблем психологии деятельности является понимание роли внешних и внутренних факторов в реализации, развитии деятельности. В этом плане В.Д. Шадриков занимает в большей степени отличную от традиционной позицию и формулирует свою идею следующим образом: «Длительное время (1930-2000) в отечественной психологии господствовала точка зрения, согласно которой психические явления рассматривались как отражение действительности. Главным фактором формирования внутреннего мира выступал внешний мир, окружающая человека среда... В реальности же, как мы подчеркивали выше, первичным является человек с его переживаниями, которые опредмечиваются... Мы еще раз подчеркнем, что внутренний мир начинает формироваться с переживаний человеком самого себя, своих органических ощущений» [8; с. 45-46].

Итак, позиция В.Д. Шадрикова в отношении взаимодействия внутренних и внешних факторов в формировании внутреннего мира человека отличается от традиционной, господствовавшей в психологии (подчеркнем, что и в психологии деятельности в том числе) на протяжении длительного времени - приоритету внешних, общественных факторов автор противопоставляет (но не исключает) ведущую роль внутренних условий как в развитии психической жизни человека, так и в развитии его деятельности.

Однако, говоря о приоритете внутренних условий, автор не стремится их жестко противопоставить внешним условиям и факторам. Речь идет не о выборе либо того, либо другого, а о их единстве в процессе жизнедеятельности человека. В.Д. Шадриков пишет, что «внешний мир един с внутренним, ибо во внешнем мире опредмечиваются потребности человека. В деятельности и через деятельность предметы внешнего мира приобретают определенное значение и личностный смысл, а формирующийся образ внешнего мира всегда носит черты оперативного образа» [8; с. 49].

2. Итак, внутренним условиям отдается приоритет в формировании и развитии психической жизни человека. В контексте поставленного нами вопроса требуется уточнение того, что подразумевается под ними, в чем выражаются эти внутренние условия. Ответ на этот вопрос составляет с точки зрения В.Д. Шадрикова определение и понимание предмета психологической науки, психики, души человека. Автором следующим образом определяется сущность внутреннего мира человека: «Все идеальные компоненты психологической системы деятельности связаны с переживаниями. Следовательно, вся информация, составляющая содержание внутреннего мира, будет пронизана переживаниями. Внутренний мир человека, - продолжает автор, - представляет собой потребностно-эмоционально-информационную субстанцию, формирующуюся при жизни человека на основе его индивидуальных свойств и качеств и отражающую все многообразие его бытия... Можно сказать, что эта потребностно-эмоционально-информационная субстанция и есть душа человека» [8; с. 49-50]. Таким образом источником психической жизни человека, в том числе и его деятельности являются имеющиеся у него потребности, на основании переживания реализации которых внутренний мир развивается, формируется, приобретает черты индивидуальности и неповторимости.

При этом понимание внутреннего мира, души человека как субстанции позволило автору предложить универсальный принцип ее понимания: «Говоря о душе как субстанции, не сводимой к ее проявлениям - отдельным ощущениям, восприятиям, мыслям, чувствам, стремлениям, желаниям, духовным состояниям, - мы фактически реализуем принципы системного подхода. Целое не сводится к частям, его составляющим, целое обладает новыми системными качествами» [8; с. 50].

3. На основании определения внутреннего мира человека, внутренних условий как источника жизни человека автором предлагается и понимание сути деятельности человека, точнее основного принципа не только начала формирования деятельности, но и ее реализации. Вместе с пониманием внутреннего мира человека, как источника развития деятельности, понимание механизма ее реализации и дальнейшего развития будет ответом

на поставленный нами вопрос о внутренних, психологических факторах реализации деятельности. Так, В.Д. Шадриков обобщает: «В контексте нашего исследования в дальнейшем будем помнить, что сущностью субъекта деятельности является его внутренний мир и что, с одной стороны, требования деятельности реализуются через внутренний мир, а, с другой стороны, в деятельности развивается внутренний мир человека» [8; с. 57].

От понимания сущностных сил как задачи психологического изучения деятельности далее следует обратиться к пониманию решения В.Д. Шадриковым вопроса о том, как последние обеспечивают функционирование и структуру деятельности человека. Это позволит, в свою очередь, перейти к пониманию системогенеза сущностных сил при реализации целей деятельности в конкретных условиях.

В первую очередь важно задаться вопросом, чем принципиально не устраивают В.Д. Шадрикова рассмотренные подходы к пониманию психологической структуры деятельности А.Н. Леонтьева и С.Л. Рубинштейна? Конечно, с одной стороны, у автора возникает вопрос - является ли вообще строение деятельности по А.Н. Леонтьеву психологической структурой, а по С.Л. Рубинштейну она фактически редуцируется до деятельности - действий. С другой же стороны, принципиальное критическое отношение к результатам представленных подходов относится не к области строения деятельности, а к возможности прикладного использования этих конструкций. В.Д. Шадриков пишет об этом следующее: «Понятия психологической структуры деятельности, рассмотренные ранее (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн), имеют важное методологическое значение, но они не раскрывают системы деятельности, которую можно было бы использовать для решения прикладных задач» [8; с. 101]. То есть, так или иначе, но структурные особенности деятельности в рассмотренных подходах отражены. Однако, не просто их прикладное применение, а адекватное реальной практике человеческой деятельности применение вызывает сомнения.

При этом отчасти солидарен с В.Д. Шадриковым и В.П. Зинченко, критикуя в одном из своих интервью возможности практического использования теоретических представлений о деятельности А.Н. Леонтьева: «будучи главой школы, он (т.е. А.Н. Леонтьев - В.М., Ю.С.) должен был написать вразумительную книгу с эмпирическими обоснованиями по поводу теории деятельности. И этих эмпирических обоснований было много: обширные материалы по памяти, то, что было наработано в 30-е годы - Запорожцем по интеллекту, Гальпериним по орудийной деятельности. А он же «вяжет, вяжет», и получают одни абстракции, концептуально-понятийная марксистская вязь с загонщиками, охотниками, отражениями, со стоимостью марксовой... Среди этой вязи теряются в высшей степени интересные идеи о деятельности, о сознании, о смысле и т.д., тогда как есть богатейший эмпирический материал!» [цит. по: 3; с. 318].

В действительности оценка В.П. Зинченко теории А.Н. Леонтьева является отражением более широкой проблемы связи теоретических принципов всего деятельностного подхода с реальной практикой психологической работы. На эту проблему особое внимание обращает А.Г. Асмолов [1], актуализируя вопрос использования основных принципов теории деятельности в психологии. Он отмечает: «Между основными принципами общепсихологической теории деятельности и богатым эмпирическим материалом, полученным при опоре на эту теорию, образовался, по нашему мнению, ощутимый разрыв. Вследствие этого теория деятельности, порожденная запросами практики, начинает порой восприниматься как «чистая» теория, оторванная от практики» [1; с. 118].

Проводя критику подходов А.Н. Леонтьева и С.Л. Рубинштейна, В.Д. Шадриков опирается на результаты разработки системного подхода П.К. Анохиным. Обращаясь к проблемам развития системного подхода, а также проблеме формулировки понятия система, поставленным П.К. Анохиным, В.Д. Шадриков указывает, что «системология должна определить системообразующий фактор, чтобы перевести системный подход в

конструктивное русло. В качестве такого фактора, как показывает Анохин, может выступать конкретный результат деятельности системы, который определяет ее функционирование» [8; с. 101]. И далее продолжает: «Как мы видели, именно результат психологической системы деятельности не стал предметом специального анализа в рассмотренных работах. Основное внимание авторов сосредоточено на анализе мотива и цели» [8; с. 101]. То есть, стремясь разработать проблематику исходных оснований деятельности, был недостаточно разработан вопрос о функциях деятельности, о том, для чего она реализуется, и как процесс ее реализации влияет на развитие самой деятельности.

Итак, с точки зрения В.Д. Шадрикова, за определением психологической структуры деятельности должно следовать и определение психологической системы деятельности, в которой ключевым, системообразующим фактором будет выступать результат деятельности системы. Соответственно результат будет определять не только функционирование, но и развитие системы, которое В.Д. Шадриков называет процессом системогенеза деятельности. Результат, являясь и функцией деятельности, и ее конечным продуктом, связан с целью деятельности, так как «параметры результата должны быть доступны субъекту до получения результата» [8; с. 102]. Именно в форме цели эти параметры и представлены субъекту в процессе деятельности.

Определившись с целью и результатом как системообразующими факторами реализации деятельности субъекта, мы должны вслед за автором понять, как формируется психологическая функциональная система деятельности. В данном случае ответ был уже дан ранее, когда мы проводили анализ понятия внутреннего мира человека. Последний является не только источником психического развития человека вообще, но и развития деятельности субъекта в частности. Сам В.Д. Шадриков указывает на это следующим образом: «В потоке жизни, состоящем из действий и поступков, идет постоянная смена информационных моделей, обеспечивающая конкретные действия и поступки. Актуальные модели переходят в потенциальные, которые в своем единстве составляют часть внутреннего мира. Внутренний мир развивается в деятельности и в деятельности реализуется» [8; с. 102].

Итак, вектор цели и результата, рассматриваемый как системообразующий фактор процесса реализации и развития деятельности, является основанием и для разработки собственно структуры психологической системы деятельности. Утверждая, что последняя «должна состоять из компонентов, обеспечивающих достижение желаемого результата» [8; с. 103], В.Д. Шадриков предлагает собственную модель психологической функциональной системы деятельности. Учитывая, что настоящая модель предложена автором достаточно давно (1982 г.) [7] и апробирована в самом широком круге исследования, постараемся отразить основные ее положения тезисно.

Исходными основаниями для построения психологической функциональной системы деятельности являются уже описанные выше идеи В.Д. Шадрикова о том, что, во-первых, результат является системообразующим фактором деятельности, во-вторых, человек является субъектом этой деятельности. Соответственно, человек, обладая потребностями, мотивами, включается в реализацию деятельности для того, чтобы удовлетворить и реализовать их. Самостоятельная постановка субъектом цели деятельности как раз и служит для реализации его потребностей и мотивов.

Выделяя таким образом три ключевых компонента деятельности - мотивы, цели, результат, В.Д. Шадриков определяет в качестве одного из ключевых факторов, связывающих их, переживания самого субъекта.

Результат деятельности, как ее системообразующий фактор, может быть проанализирован по трем ключевым параметрам - производительности, качеству и надежности. Их роль сводится к тому, что субъект, обладающий определенной мотивацией деятельности, соотносит свои мотивы с параметрами нормативного результата, а также субъективным представлением о производительности, качестве и надежности этого результата. В результате происходит формирование субъективной цели,

которая, соотносясь с мотивацией деятельности, определяет личностный смысл деятельности.

Таким образом автор описывает переход представления субъекта о нормативно-одобренном результате деятельности в личностно значимый результат, представленный в форме субъективной цели.

Итак, процесс запуска деятельности связан с ее принятием, определением смысла (через формирование субъективной цели). Далее субъект переходит к реализации деятельности, о чем В.Д. Шадриков пишет: «Под влиянием мотивации и цели в деятельность вовлекаются ресурсы внутреннего мира во всем их многообразии. Это вовлечение осуществляется по функциональному принципу. Это возможно, так как мотивация входила во все компоненты внутреннего мира, когда они формировались в прошлом опыте. Под влиянием мотивации устанавливаются критерии достижения цели и критерии предпочтительности той или иной модификации и способов ее достижения» [8; с. 104-105].

Под реализацией деятельности подразумевается выполнение определенных действий, необходимых и достаточных для получения результата. Однако, они отражают лишь предметный уровень деятельности, тогда как на уровне психологическом вслед за образованием субъективной цели формируется представление о программе деятельности. Сложность формирования последней достаточно хорошо описывается самим автором: «Деятельность субъекта направляют представление о результате (цель) и программа деятельности. При этом необходимо, чтобы была проведена декомпозиция цели на подцели отдельных действий, для каждой подцели должны быть установлены критерии достижения подцели и критерии предпочтительности. Осуществляется это в процессах принятия решений. Программа деятельности фиксирует, что, как и когда должен делать субъект, какое действие совершить, чтобы получить запланированный результат. Программа деятельности формируется на основе мотивации, представления о результате, на основе отражения и оценки объективных и субъективных условий, сопоставление их с нормативными способами действия и условиями, в которых они должны осуществляться. Программа деятельности разрабатывается на основе принятия решений по каждому параметру. Процесс принятия решений включен в каждый компонент деятельности... Вся программа деятельности реализуется субъектом с учетом его личностных качеств: способностей, воли, богатства внутреннего мира» [8; с. 105-106].

Столь большая цитата из работы автора была необходима для того, чтобы показать не только сложность процесса реализации деятельности на психологическом уровне, но и для сравнения степени проработанности этого уровня деятельности в теории В.Д. Шадрикова в сравнении с подходами А.Н. Леонтьева и С.Л. Рубинштейна.

Напомним, что у А.Н. Леонтьева действия и операции, являясь единицами анализа деятельности, определяются субъектом исходя из цели и условий выполнения конкретной деятельности. Стоит напомнить, что и цели, и условия деятельности - это внешние детерминанты, определяющие деятельностную активность субъекта. В подходе же С.Л. Рубинштейна, при сохранении первостепенной значимости внешней детерминации деятельности, последняя с точки зрения В.Д. Шадрикова по сути редуцирована до действий.

Завершая анализ подхода В.Д. Шадрикова к пониманию деятельности, сформулируем ряд выводов. Причем логика обобщения будет соответствовать поставленным ранее вопросам - каковы источники реализации деятельности, каков механизм ее реализации, структура и развитие.

Во-первых, основой психологического изучения деятельности для В.Д. Шадрикова является понимание тех сущностных сил человека, которые обеспечивают человеку его существование. Решая этот вопрос, автор ставит задачу изучения источников сущностных сил, их онтогенеза и системогенеза в процессах реализации целей деятельности. Соответственно, психологический анализ деятельности гораздо шире изучения тех

условий, в которых она реализуется. Он включает в себя понимание мира внутренней жизни человека, под которым автор понимает «потребностно-эмоционально-информационную субстанцию, формирующуюся при жизни человека на основе его индивидуальных свойств и качеств и отражающую все многообразие его бытия... Можно сказать, что эта потребностно-эмоционально-информационная субстанция и есть душа человека» [8; с. 49-50]».

Итак, в основе реализации деятельности лежат особенности функционирования и развития мира внутренней жизни человека. Однако взаимосвязь деятельности и внутреннего мира человека не односторонняя, так как деятельность выступает механизмом развития внутреннего мира человека, которое В.Д. Шадриковым называется системогенезом сущностных сил.

Во-вторых, важнейшим положением теории деятельности В.Д. Шадрикова является авторское понимание взаимосвязи трех психологических категорий - жизни, поведения и деятельности. Рассматривая жизнь как наиболее широкую по психологическому содержанию категорию, автор сводит поведение к совокупности конкретных способов существования человека и действий, их обеспечивающих. Проявляясь в объективной форме в виде событий, поступков, действий, жизнь человека определяется внутренними, субъективными причинами, составляющими содержание мира внутренней жизни человека. Соответственно и деятельность, рассматриваемая автором как конкретное выражение поведения, как конкретные целенаправленные, осознанные способы существования человека, имеет в качестве источников своего функционирования внутренние причины.

В-третьих. Представленное понимание взаимосвязи жизни, поведения и деятельности является следствием развития авторской позиции на психологическое определение понятия деятельность. Руководствуясь позицией В.С. Степина [6] о том, что деятельность имеет как предметную, так и субъектную структуру, мы пришли к заключению, что наиболее точным определением понятия деятельность, отражающим обе ее структурные области, является определение, данное В.Д. Шадриковым в 1982 году. С его точки зрения деятельность является «специфически человеческой формой отношения к окружающему миру, содержание которой составляет его целесообразное изменение и преобразование в интересах людей; в процессе деятельности человек не только преобразует окружающий мир, но преобразует и самого себя» [7; с. 21]. Причем под преобразованием самого себя автор имеет в виду не только удовлетворение потребностей и реализацию мотивов, но и развитие психологических особенностей человека в деятельности.

Однако, развитие теории деятельности В.Д. Шадрикова и работа над новым пониманием предмета психологической науки [8; 9] позволили автору включить деятельность в более широкий круг проблем психологии человека и соотнести ее с категориями жизни и поведения. Понимание деятельности как способа и средства реализации поведения человека позволило объединить ее с категорией труд. В результате было сформулировано новое определение понятия деятельность: «Труд-деятельность» - это конкретное выражение поведения, когда подчеркивается, что способ существования человека рассматривается как целенаправленная, осознанная активность, связанная с созданием и использованием орудий производства и направленная на достижение определенного результата, материальных и духовных ценностей, необходимых для жизни человека» [8; с. 31]. Учитывая, что источник деятельности лежит во внутреннем мире человека, в его сущностных силах, которые в деятельности и развиваются, на наш взгляд принципиальных различий, дающих возможность отвергнуть предыдущее определение, нет. Деятельность по-прежнему направляется мотивами, целью, представлением о результате; в деятельности создаются и используются средства достижения результата; в деятельности происходит преобразование самого человека. Преимуществом же нового понимания деятельности является уточнение, конкретизация ее внутренних детерминант,

которые рассматриваются теперь не просто как система внутренних условий деятельности, а как внутренний мир человека, который в деятельности и развивается.

Литература

1. Асмолов А.Г. Основные принципы психологической теории деятельности [Текст] / А. Г. Асмолов; в кн.: А.Н. Леонтьев и современная психология (Сборник статей памяти А.Н. Леонтьева) / под ред. А. В. Запорожца, В. П. Зинченко, О. В. Овчинниковой и др. - М.: Изд-во Московского университета, 1983. - 288 с. - С. 118-128.
2. Зинченко В.П. Деятельность [Текст] / В.П. Зинченко; в кн.: Большой психологический словарь [Текст] / под общ ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 672 с. - С. 135-138.
3. Леонтьев А.А. Алексей Николаевич Леонтьев. Деятельность, сознание, личность [Текст] / А.А. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, Е.Е. Соколова. - М.: Смысл, 2005. - 431 с.
4. Мазилев В.А. Новые перспективы психологии деятельности [Текст] / В.А. Мазилев, Ю.Н. Слепко // Вопросы психологии. - 2015. - № 1. С. 162-163.
5. Мазилев В.А. Психология деятельности: итоги и перспективы [Текст] / В.А. Мазилев, Ю.Н. Слепко // Ярославский педагогический вестник – 2015 – № 1 – Том II (Психолого-педагогические науки). - С. 150-155.
6. Степин В.С. Теоретическое знание [Текст] / В.С. Степин. - М.: Прогресс-Традиция, 2003. - 744 с.
7. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности [Текст] / В. Д. Шадриков; репр. воспр. текста издания 1982 г. - М.: Логос, 2007. - 192 с.
8. Шадриков, В.Д. Психология деятельности человека [Текст] / В. Д. Шадриков. - М.: Институт психологии РАН, 2013. - 464 с.
9. Шадриков, В.Д. Общая психология [Текст]: учебник для академического бакалавриата / В.Д. Шадриков, В.А. Мазилев. - М.: Издательство Юрайт, 2015. - 411 с.

Н.В. Слюсаренко
г. Херсон (Украина)

ГЕНДЕРНОЕ ВОСПИТАНИЕ – ВЫЗОВ ВРЕМЕНИ

Любая эпоха периодически бросает обществу тот или иной вызов, как будто испытывая его. Сегодня таким вызовом в значительной степени является гендерное воспитание подрастающего поколения. Мнение, которое сложилось у многочисленной части населения по поводу необходимости такого направления воспитательной работы, скорее отрицательное, чем положительное. К сожалению, связано это с тем, что преобладающее большинство родителей, а часто и педагогов, не имеют знаний по теории гендера и не понимают сути вопроса. Более того, они считают, что гендерное воспитание принесет их ребенку непоправимый вред (например, натолкнет на мысли о том, что гомосексуальные отношения – это норма).

Во первых, такая ситуация сложилась потому, что гендерные научные исследования на постсоветском пространстве начались сравнительно недавно, а их результаты еще не стали достоянием широких масс населения. К тому же понятие «гендер», которое еще в 1968 году ввел американский психоаналитик Роберт Столлер, долгое время не воспринималось и не могло быть воспринято в Советском Союзе. Последнее можно пояснить тем, что СССР в те времена был лидером социалистического лагеря, а потому идеи, которые возникали в противоположном – капиталистическом лагере, были ему

чужды. Считалось, что капитализм загнивает, а соответственно, все теории, провозглашенные в его логове, не достойны внимания. Вышеупомянутое привело к тому, что первые серьезные исследования в гендерном направлении на территории Советского Союза начались в период перестройки вместе с изменениями в общественно-политической сфере. Поскольку с тех времен прошло не так много времени, широкие массы населения постсоветских стран и сегодня не вполне владеют информацией относительно так называемого гендера.

С другой стороны, средства массовой информации в значительной степени используют «кассовые» материалы, связанные с вышеупомянутой проблематикой, все чаще представляя ее однобоко, тиражируя отрицательные, порочные сюжеты. А именно такая информация традиционно привлекает внимание, в том числе подрастающего поколения. Ведь недаром говорят, что дурной пример заразителен, т.е. чужим порокам люди следуют охотнее, чем положительным примерам.

Таким образом, незнание проблемы и искаженное представление о ней привели к почти открытому противостоянию противников гендерного воспитания (среди них есть и педагоги, и представители церкви) и приверженцев такового.

В то же самое время это направление воспитательной работы, по вполне обоснованному мнению действительного члена Национальной академии педагогических наук Украины В. Кравца, направлено как на формирование **правильного представления** о моральных нормах и установках во взаимоотношениях между полами, так и на формирование потребности **руководствоваться этими представлениями** во всех сферах деятельности.

Значит, правильно организованное гендерное воспитание меньше всего может привести к неправильной сексуальной ориентации человека, поскольку направлено на **осознание каждым ребенком себя как представителя своего пола**.

Это подтверждает перечень заданий гендерного воспитания, которые, в частности, направлены на формирование:

- социальной ответственности во взаимоотношениях между полами, убеждения, что в сфере интимных отношений человек не является независимым от общества;

- стремления иметь крепкую, дружную семью, которая соответствует современным требованиям общества: равноправие отца и матери, рождение нескольких детей; сознательное и ответственное отношение к их воспитанию как к своей обязанности перед обществом вообще, своими родителями и детьми;

- способности понять других людей и уважения к ним не только как к людям вообще, но и как к представителям мужского или женского пола, способности учитывать и уважать их специфические половые особенности в процессе общей деятельности;

- осознание себя представителем своего пола, который поддерживает самооценку и чувство самоуважения, уверенность и потенциал самореализации;

- необходимых навыков общения и взаимопонимания, а также способности принимать осознанные решения в области межполовых отношений и др. [1, с. 175].

Реализация вышеупомянутых заданий должна быть направлена на гендерную идентификацию мальчиков и девочек. Чтобы достичь этого, педагоги и родители учеников, прежде всего, должны быть примером в отношениях с противоположным полом. Важно своевременно реагировать на те или другие проявления их сексуального развития и поведения, наблюдать за отношениями детей с лицами противоположного пола (особенно с ровесниками), при необходимости контролировать эти отношения и вносить коррективы.

Нужно также проводить с детьми разнообразную работу по гендерному воспитанию. Например, мальчики и девочки должны быть подготовлены к тому, что после вступления в брак со своим избранником придется выбрать место, где будет проживать молодая семья, и гендерный контракт (социальные роли, которые будут выполнять муж и жена, проживая друг с другом).

В зависимости от того, где живет молодая семья, выделяют такие типы браков:

- 1) патрилокальный (молодожены проживают с родителями мужа);
- 2) матрилокальный (молодожены проживают с родителями жены);
- 3) монолокальный (молодожены проживают отдельно от родителей);

4) дислокальный (молодожены проживают отдельно друг от друга). С этими, по сути, общеизвестными типами браков нужно обязательно ознакомить детей, причем как можно раньше. Чрезвычайно важно пояснить, что в патрилокальном и матрилокальном типах браков молодые люди должны обязательно прислушиваться к мнению родителей, соблюдать их правила совместного проживания. В ином случае не избежать конфликтов, поскольку родители, без сомнения, старшие по возрасту и более опытные люди достаточно часто поучают детей, не учитывая, что они уже выросли и создали свою семью, и даже навязывают свое мнение. Это особенно касается женщин (в данном случае тещи и свекрови) и объясняется наличием у них генетической памяти, которая состоит, в частности в том, чтобы воспитывать детей, сколько бы лет им не было. К сожалению, не знание последнего, а также негативное отношение к образу тещи (свекрови), которое сложилось на протяжении многих столетий, приводит к возникновению бесконечных конфликтных ситуаций и, как следствие, даже к разводам.

Относительно гендерных контрактов необходимо отметить, что есть следующие типы:

- работающая мать (предусматривает и материнство, и заработок женщины, жизненно необходимый для всей семьи из-за недостатка материальных средств);
- карьерно-ориентированная женщина (объединяет роль матери и ответственной за домашнее хозяйство с профессиональным ростом женщины, предусматривает бесплатную помощь родственников и оплачиваемый труд наемных рабочих);
- домохозяйка (предусматривает обслуживание женщиной членов семьи, материнство и заботу в обмен на материальное обеспечение мужем);
- спонсорский контракт (предусматривает обмен внешней привлекательности и сексуальности на материальное обеспечение мужем) [2, с. 367].

Из названных контрактов, к сожалению, современная молодежь, в частности девушки, стремятся выбрать спонсорский, поскольку другие типы кажутся им сложными и не привлекательными. Одна из причин такой ситуации – отсутствие систематического гендерного воспитания, направленного на формирование у детей правильных представлений о супружеской жизни, воспитание уважения к противоположному полу и т.д.

Для успешного выполнения заданий гендерного воспитания, значительная часть которых была названа выше, важно всё: и соответствующая подготовка педагогов, и просветительская работа с родителями, и концентрация внимания общества на гендерных проблемах. Только в таком случае гендерное воспитание из вызова времени превратится в одно из основных направлений воспитательной работы.

Литература

1. Кравець В.П. Гендерна педагогіка: навчальний посібник / В.П. Кравець. – Тернопіль: Джура, 2003. – 416 с.
2. Основи теорії гендеру : навчальний посібник / В.П. Агеєва, В.В. Близнюк, І.О. Головащенко [та ін.]. – К. : К.І.С., 2004. –536 с.

КОНЕЦ ПСИХОТЕХНИКИ: ИЗ ИСТОРИИ СОВЕТСКОЙ ПСИХОЛОГИИ 1930-Х ГГ.

В современных историко-психологических работах психология 1920-1930-х гг. считается плохо изученным периодом, полным мифов, догадок, устоявшихся штампов, и «белых пятен», в которых пытаются разобраться исследователи [1, с. 5]. Одним из таких событий прошлого, остающимся в поле интереса многих исследователей, является вопрос об исчезновении целой прикладной области психологии первой трети XX в. – психотехники. Ранее мы уже пробовали проанализировать историко-психологический контекст, сопровождающий понятие «психотехника» [3]. Попробуем наметить основные составляющие этого феномена из истории советской психологии.

Весь недолгий период ее существования – 1921-1936 гг. – советская психотехника громко заявляла о себе исследованиями, конференциями, публикациями, множество специалистов самого различного профиля приветственно отзывались об этой новой науке, вплоть до 1933 г. развитие ее шло по нарастающей, поэтому не понятно, почему же она перестала существовать, и тем интереснее те объяснения, предлагаемые в историко-психологической литературе.

Рационально объяснить исчезновение целой научно-практической отрасли пытались многие авторы: Б.М. Теплов, С.Н. Архангельский, Л.А. Кудрина, Е.А. Будилова, Ю.В. Котелова, А.В. Петровский, Е.В. Левченко, К.К. Платонов, В.М. Мунипов, С.С. Степанов, К.М. Гуревич, И.Е. Гарбер, Н.А. Даниличева, О.А. Артемьева, Н.С. Курек, О.Г. Носкова, Е.А. Климов, А. Ясницкий. Все представленные в историко-психологических исследованиях причины окончания психотехнической деятельности в СССР можно разделить на условные группы [4]:

1) Внутренние причины:

- *внутренне-научные*: притязание психотехники на роль самостоятельной научной дисциплины, активное противопоставление своей позиции теоретическим позициям общей психологии, что мешало развитию последней; отсутствие четкой методологии; опора на зарубежные идеалистические учения В.Штерна и других буржуазных ученых; непрофессионализм психотехнических кадров; ошибочное применение тестов в профотборе; отсутствие хорошей аппаратуры для экспериментов; недостатки системы профессиональной подготовки кадров и организации труда, несовершенные исследования по рационализации средств труда; увлечение математическими показателями; отсутствие связи психотехники с достижениями психологической науки в целом;

- *внутренне-социальные*: отсутствие учета психотехниками тенденций развития промышленности в СССР; идеологические ошибки руководителя И.Н. Шпильрейна; неумение преодолеть идеологическую «нейтральность» по отношению к философии и теории психологии; наличие исследований, показывавших пролетариат и крестьянство малообразованными и малоспособными; напряженные личные отношения среди психотехников, публичные осуждения, доносы.

2) Внешние причины: политическая борьба во властных структурах и «эхо» влияния Л.Д. Троцкого на психотехнику; 1930-е гг. в целом с их нарушениями ленинских норм партийной и государственной жизни, администрированием в науке, характерной для них экономико-политической ситуацией; идеологические ошибки руководителя И.Н. Шпильрейна; «возмездие».

Нельзя не учитывать весьма напряженные отношения внутри самого сообщества, обострившиеся во время кампании по усилению критики и самокритики, начавшейся в самом начале 1930-х гг., когда доклады некоторых психотехников были полны жесткими

выражениями в адрес своих коллег. Такая критика мало была похожа на научные дискуссии – они выступали безапелляционно, что никак не способствовало конструктивным отношениям. Впрочем, на них тоже «писали», да и сами себя они не щадили в самокритичных оценках.

Психотехники не принадлежали к какому-нибудь одному ведомству, психотехнические лаборатории подчинялись и Наркомпросу, и Нарком-здраву, и Наркомтруду, и Наркомтяжмашу, между которыми не было согласованности в использовании психотехнической деятельности. Психотехники и сами не хотели, чтобы у них был один «хозяин»; думая, что, подчиняясь разным ведомствам, смогут связать психотехнику со всеми областями хозяйственной и общественной жизни. А. Ясницкий считает, что исследователи могли «мигрировать из одной дисциплины в другую и представлять реализацию одного и того же исследовательского замысла в виде нескольких разных проектов», что вызывало настороженность властных структур, которые, впрочем, до конца 1920-х гг. не вмешивались [5, с. 323]. Но после дискуссий начала 1930-х гг. прикладные дисциплины (психотехника и педология в т.ч.) подверглись яростной критике, к тому же руководство страны видело дублирование их, требовало укрупнения и объединения.

Множество разобщенных, плохо образованных (в большинстве своем) специалистов в стесненных госбюджетом материальных условиях пытались развивать новую научную отрасль, при этом они постоянно подгонялись призывами партийного руководства и своим собственным – Не отставать! Сделать свое, советское, но лучше, чем за границей! Делали это, экономя на материалах, не имея возможности поучиться, постоянно оборачиваясь на западные технологии исследования, но не имея возможности в этом признаться, испытывая постоянный дефицит времени, без авторитетного научного руководства... У них не было главного – возможности честно сказать, что для соответствия ими требованиям, предъявляемым к психотехнике как к сложившейся науке, прошло слишком мало времени, что они переживают самый первый этап – знакомство с наработками зарубежных коллег и попытки применить их к советской, очень скудной, материальной реальности. Ведь сразу с трибуны очередного съезда, конференции, совещания бдительные коллеги заявляли об идеологических извращениях, перегибах, ошибках. Только Г.Я. Смышляев из Азербайджанского общества прикладной психофизиологии и психотехники заявил о реальной ситуации в психотехнике, в 1930 г. подготовив доклад на психотехническую секцию I Всесоюзного съезда по изучению поведения человека. Он заметил, что советская научная бедность в сочетании с необходимостью полной перестройки психотехники не дает ей развиваться, «не дает возможности вложить в работу новое содержание»: «В настоящее время психотехническое движение в СССР имеет зачаточные формы, вес ее в государственной системе ничтожен» [2, с. 21]. Главный его недостаток – отсутствие советской, марксистской психотехники по теории и методу, потому-то индустриализация, подготовка новых кадров, реорганизация профобучения с ней не пересекаются. Слова Г.Я. Смышляева противоречили официальным докладам: советская психотехника развивается, но ее темп отстает от темпа потребностей экономики в ее услугах, и это началось с самого начала периода индустриализации; государство, предоставляя финансирование, ничего не требовало, это дает большую свободу действий, но ослабляет темп, уничтожает прикладной характер работ. Малочисленность кадров с их плохой научно-методологической подготовкой, оторванностью от общественности «окончательно воспрепятствовала плодотворной теоретико-методологической работе», почти ни у кого нет интереса к действительно теоретическим вопросам. Хорошая информированность о достижениях зарубежных психотехников «превратилась в убежище от собственного бессилия, давая неосознанную надежду, что капиталистическая психотехника найдет правильный выход, и тогда и советская психотехника быстро выберется из тупика» [2, с. 23], привела к некритичному заимствованию заграничных методов и организационных

форм, «стремлению догнать «блеск» заграничной психотехники» [2]. Царит узкая цеховщина. В 1930 г. в СССР имелось около ста психотехнических учреждений, но их практические результаты незначительны: профотбор есть лишь в нескольких пунктах республик, профконсультационных бюро почти нет; психотехники не могут планировать развитие своей организации, т.к. плохо получается межведомственное взаимодействие при создании психотехнических лабораторий; планирование натывается на жесткую бюрократическую систему централизации. Мало законодательных актов, регламентирующих психотехнические работы, государство не заинтересовано в работе психотехников.

Как нам кажется, корень проблемы лежал в разрыве между психологической теорией и психологической практикой, что привлекло еще в двадцатых годах XX столетия внимание Л.С. Выготского. Требовала своего решения методологическая проблема – проблема предмета психологии в разных ее отраслях – общая для отечественной и мировой психологии, и решать которую через формальное описание предмета и через содержательное наполнение концепта «предмет психологии». Для всего этого требовалось время, и пятнадцати лет, несмотря на то, что психотехника активно развивалась, было мало.

Литература

1. Мазиллов, В.А. О становлении психологии как самостоятельной науки // Методология и история психологии. – 2007. – Т.2. Вып. 2. – С. 3-20.

2. Смышляев Г.Я. Пути психотехники в СССР. Доклад на психотехнической секции 1-го Всесоюзного съезда по поведению человека. – Баку: Изд-во психотехнического общества, 1930. – 74 с.

3. Стоюхина Н.Ю. Проблемы преподавания истории психологии советского периода на примере истории психотехники // Ярославский педагогический вестник: научный журнал. – 2014. – № 1. – Т.2. – С. 271-277.

4. Стоюхина Н.Ю. Психология воздействия в советской психотехнике: 1920-1930-е гг. монография. – Ярославль: РИО: ЯГПУ, 2016. – 429 с.

5. Ясницкий А. Дисциплинарное становление русской психологии первой половины XX в. // Науки о человек: история дисциплин: коллект. моногр. /Сост. и отв. ред. А.Н. Дмитриев, И.В. Савельев. – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2015. – 651 с. – С. 299-329.

С.А. Сусаева
г. Оренбург (Россия)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДОШКОЛЬНИКА С НАРУШЕНИЕМ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА

«Педагоги – это единственный класс людей, для практической деятельности которых изучение духовной стороны человека является так же необходимым, как для методики изучения телесной» (К.Д.Ушинский)[2, с. 78].

«Послушайте - и Вы забудете, посмотрите – и Вы запомните, сделайте - и Вы поймете» (Конфуций)[2, с. 207].

На данных постулатах, на мой взгляд, как обывателя, практически опробованного на своем опыте построенного реабилитационного процесса, поставлена главная задача Тольяттинского лечебно - реабилитационного центра «Ариадна».

Педагогические условия – это те обстоятельства, от которых зависит воспитание, образование и развитие ребенка; та среда, которая непосредственно влияет на процессы развития, обучения и воспитания [5, с. 1021].

Именно применяя варьируемые индивидуально для каждого ребенка педагогические условия, центр «Ариадна» использует совокупность (определенный комплекс) взаимосвязанных и взаимообусловленных мер реабилитационного и образовательного процесса, обеспечивающих достижение конкретной цели. Цели - поставить в прямом и переносном смысле на ноги, физически и духовно, укрепить веру в себя, создать с помощью педагогических условий и специальных приемов, ориентированных на индивидуальную личность каждого поступающего на реабилитацию. А также выявить и постараться развить творческие способности своих подопечных. Построение реабилитационного процесса идет на основе Кондуктивной педагогики, разработанной венгерским врачом и педагогом А. Пете [4, с.15].

Рассматривая понятие «педагогические условия», как отмечает Б.В. Куприянов, ученые придерживаются нескольких позиций. Например, педагогические условия рассматриваются как совокупность каких-либо мер педагогического воздействия и возможностей материально-пространственной среды (В.И. Андреев, А.Я. Найн, Н.М. Яковлева): как (комплекс) мер, содержание, методы (приемы) и организационные формы обучения и воспитания (В.И. Андреев) [1, с.117]; совокупность объективных возможностей содержания, форм, методов, средств и материально-пространственной среды, направленных на решение поставленных задач (А.Я. Найн) [2, с.213-214]; совокупность мер (объективных возможностей) педагогического процесса (Н.М. Яковлева) [2, с. 218].

В контексте нашего исследования выделим педагогические условия восстановления и реабилитации дошкольников, развития их творческих способностей:

1. Мотивация к движению.

Двигательная активность детей, имеющих нарушения ЦНС в основном снижена, поэтому, чтобы сподвигнуть детей к движению, все занятия в центре «Ариадна» поставлены в игровой форме и проходят в атмосфере тёплого общения. Действия педагога-кондуктолога сопровождаются словом, проговариваются и поются от первого лица вместе с ребенком (рассказываются стихи и поются песни в теме - разминка), что способствует лучшему закреплению навыков. Происходит активное осознание производимого движения. Все правильно выполненные действия поощряются кондуктологами. Например, на ручке ребенка можно поставить оценку – «пять». Это стимулирует детей. Таким образом, они получают положительную поддержку.

2. Индивидуальная программа, учитывающая патологию каждого ребёнка (его двигательные и интеллектуальные возможности), включает упражнения, постоянно усложняющие на совершенствование опорно-двигательного аппарата дошкольников. Участие дополнительных специалистов центра «Ариадна» (психолога, логопеда, дефектолога и др.) индивидуально для каждого ребенка.

При выполнении упражнений педагог оказывает помощь, максимально ее минимизируя (в кондуктивной педагогике это основной и важный момент). Основное упражнение разбивается на меньшие цели, маленькие составные части, вследствие этого, выполнение становится более понятным и выполнимым. Например, алгоритм движения «Я ползу» разбивается на более простые элементы, такие как: самостоятельный переворот ребенка на живот; далее, ребенку необходимо встать на четвереньки и совершать сначала параллельные движения (рука рука - нога нога); закрепив движение, переходить к классическому ползанию.

Пройдя определенные этапы, ребёнок учится сидеть, правильно вставать, стоять, и затем - (завершающий этап) подавляя все страхи, учиться ходить. Осваивая эти шаги, ребенок постепенно достигает желаемой цели с меньшими затратами сил, приобретает уверенность, что он сделал это самостоятельно. Это радует его.

В последующем, знание алгоритма выполнения какого-либо движения, (это можно использовать в развитии интеллектуальных и творческих способностей - поэтапное выполнение какого-либо задания), поможет закрепить навык. Кондуктолог старается подвести ребенка к самостоятельному выполнению всех действий, а далее, к ежедневному использованию приобретённого навыка (здесь активно должны подключиться родители, принимая во внимание рекомендации специалиста).

3. Коллективная деятельность - социальная адаптация - развитие творческих и интеллектуальных способностей дошкольника. Развитие познавательной активности детей, проходивших реабилитацию в центре «Ариадна», осуществляют педагоги-кондуктологи, психологи, дефектологи. Каждый специалист с помощью коррекционных методов обучения формирует у детей навыки самообслуживания. Помогает им увидеть изюминку, которую можно и нужно развивать. При этом кондуктолог, дефектолог, психолог и логопед распределяют между собой обязанности по проведению индивидуальных коррекционных занятий, учитывая диагноз и особенности развития каждого ребенка.

Раскрыться творчески, поверить в себя, в свои силы, убрать всяческие барьеры в психоэмоциональном фоне, может быть, даже увидеть творческий потенциал в ребенке помогают музыкальные занятия и театрализованные представления с участием детей, проходивших реабилитацию. Педагог - кондуктолог совместно с педагогом по музыке для развития творческих способностей используют творческие приемы и формы игровой деятельности на уроках музыки. Это могут быть различные двигательные, ритмичные и вокальные импровизации, и даже сочинение музыкальных фраз и предложений. Например, придумывание различных сказок, коротеньких песен про животных. Это так радует и раскрепощает ребенка [3, с. 19].

Выявлено, что в процессе постоянной, желательной ежеквартальной реабилитации, а также обучения дошкольников, улучшается их качество жизни, происходит социальная адаптация. Зачастую, дошкольное детство таких детей проходит, минуя ОДУ, а этот этап - начала социализации - важен для ребенка как индивидуальной личности. Окружающую обстановку ребенка, имеющего поражения центральной нервной системы, невозможно полностью приспособить, необходимо научить его функционировать в ней, пользоваться ею.

Наш опыт позволяет утверждать, что каждый день реабилитации, проведенный в центре «Ариадна», не только физически укрепляет и складывает представление дошкольников о правильных движениях тела, но и позволяет развить, заложить и укрепить творческий потенциал каждого, благодаря правильно созданным педагогическим условиям реабилитационного процесса.

В заключение отметим, что именно мотивация дошкольников к движению, организация коллективной деятельности, социальной адаптации, развития творческих и интеллектуальных способностей, предполагающая создание индивидуальных программ для дошкольников с нарушением опорно-двигательного аппарата, позволяет целенаправленно развивать их творческие способности и способствует обретению ими уверенности в себе.

Литература

1. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. Казань, 1988. – 238 с.
2. Беликов В.А. Философия образования личности: деятельностный аспект. – М.: Владос, 2004. – 357 с.
3. Жданова И.Н. Возможности использования традиций народной педагогики в работе с семьей на современном этапе: конспекты музыкально-тематических занятий в младшей группе детского сада // Дошк. педагогика. –2009. – № 5 . – С. 18-22.

4. Финк А. Кондуктивная педагогика А.Пете: Практика развития детей с нарушениями опорно - двигательного аппарата. – М.: Академия, 2003. – 136 с.

5. Хушбахтов А.Х. Терминология «педагогические условия» // Молодой ученый. – 2015. – № 23. – С. 1020-1022.

Б.Б. Тасмухамбетова
г. Астана (Казахстан)

МОТИВАЦИЯ ПЕДАГОГОВ К САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ, К СОЗДАНИЮ СВОЕГО ИМИДЖА

Искусство делового общения, знание психологии общения, умелое использование диагностических и психолого-педагогических методов очень актуальны и особенно необходимы тем специалистам, деятельность которых предполагает постоянные контакты. К этой категории относятся политики, бизнесмены, юристы, педагоги, врачи, менеджеры, сотрудники туризма и сервиса, социальные работники и другие.

Взаимоотношения людей в процессе совместной деятельности всегда вызывали особый интерес со стороны философов, психологов, социологов. Умение вести себя с людьми надлежащим образом является одним из важнейших факторов успеха в бизнесе, профессиональной деятельности, карьере. Для педагога это особенно важно, т.к. он не только учит, но и воспитывает. Дейл Карнеги еще в 30-е годы прошлого столетия заметил, что «успехи того или иного человека процентов на 15 зависят от его профессиональных знаний и на 85% зависят от его умения общаться с людьми». Д. Карнеги «Как завоевывать друзей и оказывать влияние на людей» [Д. Карнеги «Как завоевывать друзей и оказывать влияние на людей»] Существуют основные принципы этики деловых отношений, которые на Западе называют *personalpublicreletion* («деловой этикет»). Данная работа выполнена на основе анализа научной литературы, личного опыта, исследований отечественного и зарубежного опыта в области психологии и этики делового сотрудничества, формирования эффективных взаимоотношений в профессиональной, учебной и коммуникативной деятельности

Общение-одна из важнейших составляющих нашей жизни, а профессия педагога полностью состоит из общения. Дефицит общения или затруднения в общении становятся причиной стрессов, подавленности, гнева, обид, разочарования, и нарушения взаимопонимания. Педагог постоянно общается с коллегами, студентами, родителями, администрацией. Общение- это наука, где важны не только природные, индивидуально-психологические качества личности, но и образование, интеллект человека. Кто хочет достигнуть успеха в деловом общении, успешно продвигаться по карьерной лестнице, должен овладеть определенными знаниями и навыками. Для того, чтобы достичь успеха в своей профессии необходимо знать 10 шагов к успеху по рекомендации английского психолога Л.Локхиды:

1. Будьте позитивны. Оставляйте хорошее впечатление. Доброжелательно приветствуйте людей: коллег, сотрудников, студентов. Используйте позитивные невербальные знаки

2. Будьте вдумчивы. Постарайтесь производить благоприятное впечатление, умейте преподнести себя. Запоминайте имена

3. Будьте игроком команды. Знайте корпоративную структуру. Имейте представление о том, что делают другие

4. Будьте заинтересованны. Представляйте идеи. Давайте личную информацию. Находите то, что вас объединяет с другими. Можно создать творческие группы по какой-то педагогической или методической проблеме

5. Будьте организованны. Предлагайте альтернативы. Будьте кратки

6. Будьте пунктуальны во всем. Опоздания вообще не допустимы для педагога

7. Будьте подготовленны. Преподаватель должен быть готов к любому выступлению перед любой аудиторией, потому что он сможет донести до других только то, в чем он разобрался хорошо сам. Давайте достаточно информации, в частности детальной, задавайте правильные вопросы

8. Будьте вежливы. Всегда представляйтесь. Сообщайте цель занятия или мероприятия, звонка или визита, используя этичные выражения

9. Будьте терпеливы. Предлагайте позитивные решения. Давайте положительные комментарии.

10. Будьте лояльны. Делитесь успехом. Давайте больше чем требуется. Делегируйте ответственность.

Но порой даже очень талантливые и трудолюбивые педагоги, обладающие большими потенциальными возможностями, остаются незаметными, не могут добиться того уважения и признания, которого они заслуживают из-за отсутствия надлежащего имиджа. Часто это происходит из-за недостаточной оценки себя, что создает непреодолимые препятствия на пути к успеху. Главное при создании собственного имиджа - оценить и признать роль личной ответственности за себя, за свои поступки, действия и ситуации, в которых вы оказываетесь. Каждой среде свойственен свой имидж т.е. стереотипы поведения, тождественные с другими индивидуумами вашей профессиональной среды. При этом важно беречь свою индивидуальность, неповторимость т.е. создать свой имидж

Имидж – это понятие, пришедшее в современный русский язык из английского языка (image – образ). Впечатление, произведенное вашим имиджем, складывается в первые минуты знакомства. Имидж преподавателя с прекрасными манерами поведения, грамотной и изящной речью, адекватно реагирующего на те или иные проявления отношения к себе со стороны учащихся, коллег, эрудированного, одаренного, авторитетного, обаятельного несомненно обретет уважение среди учащихся и в педагогическом коллективе. [К.А. Кан-Калик «Учителю о педагогическом общении» М., 2007]

Для мотивации педагогов к самосовершенствованию, созданию своего имиджа нужно соблюдать следующие принципы:

Пунктуальность (делайте все вовремя) Только поведение человека, делающего все вовремя является нормативным. Это особенно важно для педагогов, у которых всегда очень много дел, бумажной работы, планов, отчетов. Принцип все делать вовремя распространяется на всех, начиная от обучающихся и кончая руководителями учебного заведения. Опоздания тоже мешают работе, учебе и являются признаком того, что на человека нельзя положиться, а для педагога опоздания недопустимы. Поэтому борьба администрации с опаздывающими обучающимися и педагогами вполне понятна и уместна.

Конфиденциальность (не болтайте лишнего). Секреты учреждения, корпорации или учебного заведения необходимо хранить бережно как тайны личного характера. Нет необходимости пересказывать кому-либо услышанное от сослуживца, руководителя или подчиненного об их служебной деятельности или личной жизни.

Любезность, доброжелательность и приветливость. Всегда ли наши воспитанники здороваются с нами, с другими сотрудниками учебного заведения? А сотрудники друг с другом? А ведь не зря говорят, что «из двух королей первым здоровается тот, кто вежливее». Приветливость, доброжелательность, вежливость - это показатели культуры, интеллигентности человека, которые создают благоприятную психологическую обстановку в коллективе и способствуют взаимопониманию и лучшему взаимодействию сотрудников в процессе работы

4. Внимание к окружающим (думайте о других, а не только о себе). Внимание к окружающим должно распространяться на всех: на обучающихся и преподавателей, на начальников и подчиненных, на всех сослуживцев. Уважайте мнение других, старайтесь понять, почему у них сложилась та или иная точка зрения. Всегда прислушивайтесь к критике, к советам коллег, начальства и подчиненных. Преподавателям не мешает иногда прислушаться и мнению студентов. Когда кто-то ставит под сомнение качество вашей работы, покажите, что цените мнение и опыт других людей. Уверенность в себе не должна мешать быть скромным.

5 Внешний облик Важно первое впечатление. Привлекательная внешность может склонить аудиторию на вашу сторону еще до того, как вы произнесете первое слово. Также можно оттолкнуть от себя людей, если внешний вид непрезентабелен. Необходимо чувствовать себя комфортно, чтобы ваша уверенность передалась аудитории. Если вы знаете, что хорошо одеты, удачно причесаны, находитесь в хорошей физической форме, то вы будете прямо - таки излучать уверенность в себе, одевайтесь со вкусом, соответственно обстановке. Главный подход-вписаться в ваше окружение по работе, а внутри этого окружения в контингент работников вашего уровня. необходимо выглядеть самым лучшим образом, т.е. одеваться со вкусом, выбирая цветовую гамму к лицу, ведь всем известно, что «встречают по одежке, а провожают по уму». Одежда является неотъемлемой частью вашего имиджа в целом. К этому нужно прибавить манеру поведения: походку, позу, когда вы сидите или стоите перед аудиторией, пластику вашего тела и, конечно, мимику лица, жесты т. е все невербальные средства воздействия на публику. Публичный человек, а педагог-это человек публичный по роду своей деятельности, всегда должен быть в порядке и не сомневаться, что он находится на должном уровне. «В одежде существует целый диапазон возможностей, гамма выражений: красноречие, остроумие, содержательность, ирония, пропаганда, юмор, пафос и даже настоящая поэзия», сказал французский психолог Лурье.

6. Грамотность (говорите и пишете грамотно). Речь человека – это его визитная карточка, а речь педагога должна быть образцом для его воспитанников. Успех публичного выступления педагога во многом зависит от культуры речи, ее богатства, ясности, точности, информационной насыщенности. Речевые штампы, канцеляризмы, ошибки в ударении и произношении, многословие, демагогия, тавтология, фразеологические повторы, интонационное однообразие – вот далеко не полный перечень ошибок, которые в изобилии встречаются в публичных выступлениях современных людей. Говоря о культуре речи педагога, мы не можем не сказать о речевом этикете, который предполагает умение выбирать точные, целесообразные, уместные и эффективные средства языка в конкретной ситуации общения. Внутренние и внешние документы или письма должны быть изложены грамотным литературным языком, а все имена собственные должны быть переданы без ошибок. Педагог должен избегать в своей речи бранных, просторечных слов, вульгаризмов, жаргонов. Даже если вы приводите слова другого человека, окружающими они будут восприняты как часть вашего собственного лексикона.

Имидж всегда работает на человека или против него. Чтобы не стать жертвой, занимайтесь формированием своего имиджа с учетом своей стратегии и целей. Формирование положительного имиджа – это не отдельное мероприятие, а целая система деятельности.

Придерживаясь вышеперечисленных принципов вы сможете создать свой собственный имидж современного педагога. Но самое главное в имидже современного педагога – это его высокий профессионализм, знание своего предмета, любовь к детям, терпение, доброта и чуткость и постоянное самообразование и самосовершенствование.

В заключение своего выступления хочу предложить вам, уважаемые коллеги, заповеди современного педагога

Заповеди современного педагога

- Никогда не считайте ваши методы самыми лучшими. Все можно сделать лучше, чем было до сих пор. Совершенству нет предела.
- Не начинайте работу, если цель ее и задачите не определены.
- Помните слова Сенеки: «Кто не знает, в какую гавань плывет, для того нет попутного ветра»
- Работайте по четкому конкретному плану
- Помните, что из трех зол: ошибка, перестраховка, бездеятельность, наименьшее – первое. Не бойтесь ошибок: поняв ошибку, ее можно исправить. Не ошибается тот, кто ничего не делает.
- Контролируйте свои эмоции, вырабатывайте привычку сдерживаться, не терять самообладания. Еще Гораций заметил: «Гнев есть кратковременное безумие»
- Задания и распоряжения отдавайте в спокойном тоне, сформулировав их четко, полно и конструктивно.
- Умейте отыскивать рациональное зерно даже в недоброжелательной критике. Леонардо да Винчи считал, что «противник, ищущий ваши ошибки, полезнее, чем друг, желающий их скрыть»
- Говорите с людьми не по должности, а по душе. Проникновенность и сердечность вашего разговора оказывают на них сильное воздействие. Умейте правильно воспитывать и направлять своих учеников. Воспитание и обучение умелого ученика – всегда более разумная задача, чем выполнение всех дел самим.
- Нельзя давать обещаний, если нет уверенности, что они действительно будут выполнены. Данное слово должно быть гарантией обещания.
- Не теряйте чувство юмора. Беззлобная, доброжелательная шутка создает обстановку доверия, делает труд более легким, привлекательным и производительным. В ряде случаев можно скорее добиться успеха шуткой, чем строгостью или официальностью.
- Стремитесь меньше говорить «я», а больше «мы», особенно в коллективе

Литература

1. Введенская Л.А, Павлова Л.Г. Культура и искусство речи. – Ростов-на-Дону, 1996.
2. Карнеги Д. Как завоевывать друзей и оказывать влияние на людей. – М., 1990.
3. Кан-Калик К.А. Учителю о педагогическом общении. – М., 2007.
4. Чалдини Р. Психология влияния. – СПб.: Питер, 2004.
5. Шейнов В.П. Искусство управлять людьми. – Минск: Харвест, 2005.

Е.А. Черкевич
г. Омск (Россия)

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МАГИСТРАНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ, ОБУЧЕНИЯ И РАЗВИТИЯ» НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ «ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ» В УСЛОВИЯХ ФГОС ВО

В настоящее время в условиях интенсивных процессов, происходящих в обществе, и динамики его развития образование остается неизменным фактором, определяющим, с одной стороны, степень благосостояния государства, а с другой - профессиональную успешность конкретного человека.

Подготовку личности к осуществлению продуктивной деятельности в новых условиях обеспечивает магистратура, как один из уровней современной системы высшего образования, что актуализирует проблему качества подготовки магистрантов «к решению профессиональных задач в соответствии с профессиональной направленностью основной образовательной программы и видами профессиональной деятельности» [3].

Проблема профессионального становления выпускника магистратуры связана как с теоретической, так и с практической подготовкой. Одно из важных мест в профессиональной подготовке магистрантов занимают дисциплины вариативной части профессионального цикла, направленные на формирование профессиональных компетенций, под которыми понимаются интегральные личностные характеристики, определяющие способность решать типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей [1].

Одной из дисциплин вариативной части профессионального цикла направления подготовки 44.04.02 «Психолого-педагогическое образование» направленность (профиль) «Психология развития» является «Психология образования, обучения и развития», целью изучения которой формирование профессиональной компетентности магистранта через его целостное представление о закономерностях и механизмах обучения и развития личности в условиях процесса образования, о возрастных особенностях развития человека, проявляющихся в обучении, учении. Задачами данной дисциплины являются: *овладеть* системой знаний о психологических особенностях образования как важнейшего фактора развития личности в современных социокультурных условиях, о существующих в психологии основных теориях психического развития человека; *понимать* психологические особенности образования на различных возрастных этапах развития человека; *применять* методы и методики исследования, используемые в психологии образования и развития человека; *анализировать* уровень психического развития человека на различных возрастных этапах; формирование психологической исследовательской и практической компетентности через проведения эмпирического исследования и *интерпретации, оценивания* полученных результатов; формирование профессиональной компетентности, проявляющейся в готовности к взаимодействию с людьми разных возрастов.

В результате освоения дисциплины «Психология образования, обучения и развития» магистрант должен знать: психологические особенности образования как важнейшего фактора развития личности в современных социокультурных условиях, проблемы развития человека в психологии, основные теории психического развития человека, основные периодизации психического развития человека, закономерности психического развития и особенности их проявления в учебном процессе в разные возрастные периоды, психологические теории обучения, учения и воспитания ребенка, психологические особенности обучения, учения и воспитания на различных возрастных этапах развития человека; магистрант должен уметь: применять психологические теории развития, учения, обучения и воспитания при анализе психологических особенностей развития человека на разных возрастных этапах и определять педагогические условия развития человека в соответствии с его возрастными особенностями, применять методы психологического исследования и давать интерпретацию полученных результатов, оценивать результаты возрастного развития человека в определенной образовательной ситуации и определять зону ближайшего развития; магистрант должен владеть: принципами организации и интерпретации исследования в профессиональной области, навыками анализа собственной деятельности, способами взаимодействия с **другими субъектами образовательного процесса.**

Отбор содержания учебного материала по данной дисциплине построен на принципах системности, фундаментальности, гуманитарности, логичности, преемственности и целостного представления о человеке, включенном в образовательную

деятельность. Кроме этого, мы опирались на принцип направленности на будущее. Образование по своей сути есть формирование превосходящего «про-образа», т.е. такого образа жизнедеятельности, который окажется востребованным в будущем [4].

Содержание дисциплины распределяется главным образом между лекционной и практической частями на основе принципа взаимодополняемости. Организация учебного материала строится на принципе единства теории и практики.

В соответствии с требованиями ФГОС ВО по направлению «Психолого-педагогическое образование» в программе данного учебного курса предусмотрено использование таких образовательных технологий, как технологии развивающего обучения, технологии проблемного обучения, компьютеризированного обучения, а также предусматривает широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий (семинаров в диалоговом режиме, дискуссий, компьютерных симуляций, деловых и ролевых игр, разбор конкретных ситуаций, психологических тренингов, групповых дискуссий, вузовских конференций) в сочетании с внеаудиторной работой с целью формирования и развития профессиональных навыков обучающихся.

Указанные технологии в сочетании с активными и интерактивными формами проведения занятий, внеаудиторной работой решают задачи формирования и развития профессиональных умений и навыков магистрантов как основы профессиональной компетентности, которые аттестуются через использование балльно-рейтинговой системы оценки достижений, что позволяет оценить индивидуальную динамику формирования профессиональных компетенций в соответствии с видом профессиональной деятельности. Текущая аттестация проводится путем накопительной оценки выполнения заданий на семинарских, лекционных занятиях, а также в процессе самостоятельной работы магистранта по его технологической карте.

Использование различных форм текущего контроля в рамках изучения дисциплины «Психология образования, обучения и развития» позволяет: помочь магистрантам в планировании и организации самостоятельной работы; развивать навыки работы с научной литературой; развивать навыки применения психологических знаний к анализу реальной деятельности и интерпретации ее результатов; сформировать навыки рефлексии собственной познавательной деятельности. Результатом текущей аттестации является допуск к итоговой, промежуточной аттестациям.

В соответствии с целями основной образовательной программы и задачами профессиональной деятельности неотъемлемой частью формирования профессиональной компетенции магистрантов является организация самостоятельной работы, под которой понимается как совокупность всей самостоятельной деятельности студентов в учебной аудитории, так и вне её, в контакте с преподавателем и в его отсутствие, направленная на формирование профессиональных компетенций, развитие познавательной активности и мышления будущего профессионала.

Увеличение роли самостоятельной работы обеспечивается изменением позиции преподавателя и изменением позиции магистранта [2].

Главное в стратегической линии организации самостоятельной работы заключается не в оптимизации ее отдельных видов, а в создании условий высокой активности, самостоятельности и ответственности магистрантов в аудитории и вне ее в ходе всех *видов учебной деятельности*.

Мы выделили такие виды учебной деятельности магистрантов при изучении «Психология образования, обучения и развития», как учебно-организационную, учебно-исследовательскую, интеллектуально-аналитическую, коммуникативно-рефлексивную, контрольно-оценочную, организационно-творческую деятельности, а также их содержание.

Так, например, в рамках *учебно-организационной деятельности* предполагается посещение лекционных и семинарских занятий, где магистрант овладеет способностью

выделять актуальные проблемы развития современной системы образования, обучения и развития детей.

Осуществляя *учебно-исследовательскую деятельность*, магистрант научится организовывать, отбирать методы и методики исследования и проводить исследование по изучаемой проблеме психологии образования, развития человека и возрастной субкультуре.

Выполнение *интеллектуально-аналитической деятельности* магистрантом предполагается через составление и презентацию терминологического словаря по основным понятиям дисциплины, разработку опорных конспектов семинарских занятий, заключающуюся в обзоре научных публикаций, аннотировании, рецензировании, реферировании, а также через составление сравнительно-сопоставительной таблицы психологических характеристик возрастного развития человека, анализ и решение психологических задач по различным аспектам психического развития человека.

В свою очередь, *коммуникативно-рефлексивная деятельность* заключается в выступлении на семинарских занятиях по данной дисциплине, презентации докладов, участии в дискуссиях и формулировании вопросов, проблем психологии образования и развития человека.

Контрольно-оценочная деятельность магистрантов представлена выполнением тестовых заданий и контрольной работы.

Кроме того, в рамках дисциплины «Психология образования, обучения и развития» предполагается *организационно-творческая деятельность*. Эта деятельность заключается в апробировании результатов исследования по проблемам психологии образования и развития в психолого-педагогических олимпиадах, научных и научно-практических конференциях, конкурсах молодых ученых, научно-исследовательских проектах, грантах, а также участии в научных дебатах и дискуссиях, в работе методологических и рефлексивных семинарах кафедры психологии.

Таким образом, магистрант, активно осуществив учебно-организационную, учебно-исследовательскую, интеллектуально-аналитическую, коммуникативно-рефлексивную, контрольно-оценочную и организационно-творческую деятельности, направленные на формирование профессиональных компетенций, сможет подготовиться к решению различных профессиональных задач.

Литература

1. Компетентностный подход в педагогическом образовании / Под ред. В.А.Козырева, Н.Ф. Радионовой, А.П. Тряпицыной. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2006.
2. Организация индивидуально-ориентированного образовательного процесса в РГПУ им. А.И. Герцена: Методические материалы. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2007. – 127 с.
3. ФГОС ВО по направлению подготовки 44.04.02 «Психолого-педагогическое образование» (уровень магистратуры) № 549 от 12.05.2016 г. // http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_198805/86167f769b4b8524eb0aa03eeeadb167fb8f8ef0/
4. Шаров А.С. Принципы и методы рефлексивного обучения в вузе // Высшее образование в России. – 2008. - № 1. – С. 110-114.

THE ROLE OF COOPERATIVE LEARNING IN THE FORMATION OF STUDENTS' READINESS TO INTERCULTURAL COMMUNICATION

World processes of globalization, which have covered all aspects of modern society, require rethinking long-term objectives of vocational education. Future specialists' communicative culture in the process of interaction with foreign colleagues in the framework of international cooperation is particularly important in developing a peaceful world. Modern skilled person must be ready to cooperate and communicate with representatives of other countries to exchange professionally relevant information and experience, to be an active participant of intercultural communication. Obviously, the essential tool to establish and maintain such contacts is a foreign language.

However, learning a foreign language is a rather complicated process that requires the concentration of considerable time and effort. This is primarily due to the fact that language knowledge is not transmitted directly from teacher/ lecturer to student, as previously thought, but is obtained through the process of personality-relevant activities [1, p. 5]. Certainly, only knowledge, without certain skills and competence of their usage, does not solve the problem of future specialists' training for the real situations of intercultural communication.

Thus, summing up the above-mentioned facts, we can come to the conclusion that students must definitely obtain experience of creativity, cooperation and teamwork in the learning process. The new paradigm of vocational education requires changes of the accents from teacher activities to student activities that can be implemented by means of cooperative learning. The problems of cooperative learning as a technology are represented by many researchers (E. Aronson, D. W. Johnson, R. T. Johnson, S. Kagan, R. Slavin).

According to D.W. Johnson and R.T. Johnson, we can define the concept "cooperative learning" as a learning technology in small groups, in which students' group is directly responsible for their own learning and the learning of all group members [3, p. 18]. Generally, students, in the process of cooperative learning, work in pairs or in small groups (four or five people), this activity is focused on accomplishing tasks, achieving goals through cooperation and assistance to each other [5, p. 267]. Moreover, each student in the group has an obligation; students depend on one another as they work to complete their task. This process provides the formation of students' readiness to their future professional activities, as they obtain possibilities to cooperate, communicate and interact with teammates.

It is important to underline such advantage of cooperative learning technologies as the opportunity for a short period of time to solve the problem of intensive formation and development of certain professional skills. Furthermore, applying cooperative learning for preparing students to intercultural communication using a foreign language during the fulfillment of the common task can help to create realistic situations of business interaction.

The effectiveness of accomplishment of the offered tasks, assigned to students' group, is possible under condition that five required components (basic elements) will be observed: positive interdependence, mutual support among teammates, individual responsibility, students' ability to work together effectively, group's results processing. Scientists have put forward the idea of the group integrity, thus, each student feels empowered and responsible for group's final result [3, p. 19].

It is necessary to analyze each of the above-mentioned components.

Thus, the basic requirement of cooperative learning is the effective interaction among students, their interdependence, it is most successful when students depend on one another, participate in face-to-face interaction. Certainly, there is no positive students' interdependence without effective cooperation in the group. So, it is a fact that the verbal interactions should be carried out in a "face-to-face" setting when group members are in close proximity to each other

“but still have space to work on materials without getting in each other’s way” [6, c. 69]. In this context, the constructive, tolerant dialogue promotes success. The individual responsibility of each group’s member can be accomplished through individual group members’ evaluations of others on team. The individual responsibility can be controlled with the help of individual tests, presentation of researched information; students also can share/ represent information and experience with other students. We should emphasize that group work allows students to form leadership skills, to impart skills of solving conflict situations [4, c. 87-89]. Thus, we can say that students have possibilities to put theory into practice and gain experience of team working. Teachers should control group activities and must interpose when necessary to provide suggestions, encourage the sharing of a task, praise examples of cooperation and teamwork [6, c. 69].

However, it should be noted that it is not enough simply to allocate students into groups and set them to work. P. Westwood stresses that all group members should be trained to work together (listen to the opinions of others, exchange ideas, offer assistance to partners in the group (team)) [6, p. 69].

While planning cooperative learning tasks, the teacher should consider the following: “the source of the message(s) to be exchanged; the appropriate target language vocabulary and grammar required to complete the activity; the product that results from the activity and how it will be shared or evaluated; how the language will be guided, controlled; how partners or group members will take turns; how students will find out whether they have been successful; how the teacher will follow up on the activity in a communicative way; how the activity can be extended for groups that finish early; the plan for a student who does not have a partner” [5, p. 133].

We should highlight that cooperative learning promotes: getting skills of group (team) work; understanding principle of effective democratic group interaction; gaining practical experience of solving problematic issues [2, p. 49]. Therefore, it is necessary to emphasize that future specialists in the course of such training acquire not only knowledge and skills, but the ability to coordinate actions, to build a productive communication among partners.

Consequently, the role of cooperative learning in the formation of students’ readiness to intercultural communication consists in development of social skills and students’ motivation to learning material and the use of language in general; to create a favourable atmosphere of foreign communication, the real situation of cooperation and support. However, the effectiveness of the usage of cooperative learning technologies increases with the development tasks for each individual member of the group.

References

1. Бим И.Л. Некоторые актуальные проблемы современного обучения иностранным языкам / И.Л. Бим // Иностранные языки в школе. – Москва, 2001, №4. – С. 5-8.
2. Cohen G. Elizabeth. Teaching cooperative learning: the challenge for teacher education / edited by Elizabeth G. Cohen, Celeste M. Brody, Mara Sapon-Shevin. – The USA: State University of New York Press, Albany, 2004. – 234 p.
3. Johnson D.W. and Johnson R.T. Joining Together: Group Theory and Group Skills, 6-th edition/ edited by D.W. Johnson and R.T. Johnson, Allyn & Bacon, 1997. – 290 p.
4. Johnson D.W. and Johnson R.T. Cooperation and Competition: Theory and Research/ edited by D.W. Johnson and R.T. Johnson, Edina, M.N: Interaction Book Company, 1989. – 210 p.
5. Shrum L. Judith. Teacher’s handbook: contextualized language instruction, 4-th edition/ edited by Judith L. Shrum, Eileen W. Glisan. – The USA, Boston, 2013. – 510 p.
6. Westwood P. What teachers need to know about Teaching methods/ Peter Westwood. – Australia, Camberwell, Vic.: ACER Press, 2008. – 114 p.

**II СЕКЦИЯ. ӘЛЕУМЕТТІК-ГУМАНИТАРЛЫҚ ҒЫЛЫМДАР: ТАРИХ,
ӘЛЕУМЕТТАНУ, ФИЛОСОФИЯ, ӘЛЕУМЕТТІК ЖҰМЫС, ЭКОЛОГИЯ,
ВАЛЕОЛОГИЯ**

**СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ: ИСТОРИЯ, СОЦИОЛОГИЯ,
ФИЛОСОФИЯ, СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА, ЭКОЛОГИЯ, ВАЛЕОЛОГИЯ**

**Н.Г. Абрамова
г. Москва (Россия)**

**ИНОСТРАННЫЙ КАПИТАЛ В РОССИИ НА РУБЕЖЕ XIX- XX ВВ.
СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ**

Изучение деятельности иностранных капиталов является важной частью исследования социально-экономической истории любой страны. Эта тема актуальна для сегодняшнего экономического развития наших стран – России и Казахстана, когда все яснее становится вопрос о необходимости привлечения иностранных инвестиций для осуществления дальнейшего инновационного развития экономики.

Обращение к этой теме можно назвать продолжением разговора, начатого коллегами из Астаны Р.М. Таштемхановой и А.У. Баймулдиной на Республиканской научно-практической конференции «Современные проблемы гуманитарных и социальных наук» в декабре 2015 года в Евразийском гуманитарном институте. В их докладе «Казахстан – Германия: спектр делового взаимодействия», в частности, было подчеркнуто, что «за более чем 20 лет сотрудничества между странами был установлен прочный политический диалог, кроме того активно развиваются торгово-экономические отношения, укрепляется культурно-гуманитарное сотрудничество. В настоящее время можно с уверенностью говорить о том, что Казахстан и Германия активно сотрудничают по всему спектру двусторонних отношений... На сегодняшний день германское направление относится к числу приоритетных, так же, как и казахстанский вектор является ключевым для Германии, так, например, около 80% внешнего товарооборота между Германией и странами Центральной Азии приходится на Казахстан. Торговый оборот Германии и Казахстана по итогам 2011 года составил около 6 миллиардов евро» [1].

Сегодня в этой связи представляется актуальным остановиться на проблемах изучения функционирования иностранных капиталов в России. Эта тема представляет большой интерес, в том числе, и для изучения российской истории рубежа XIX-XX вв., когда иностранные инвестиции были одним из важных факторов индустриализации страны. Важное место среди вложений в российскую промышленность, банковское дело занимали германские капиталы. Выяснение их роли способствует пониманию процессов развития России на рубеже веков. Вопросы деятельности иностранного капитала в России, в том числе и германского, не раз были предметом внимания историков, но изучение их пока не достаточно [2]. Исследование многих аспектов этой проблемы остается дискуссионным. Если сам факт влияния иностранных капиталов на отечественную экономику не вызывает разногласий, то определение степени этого воздействия вызывает сложности, в том числе и вследствие неоднозначности самого явления – иностранного предпринимательского капитала. Это в какой-то мере обусловлено отражением деятельности иностранных капиталов в источниках, отсюда проистекает интерес историков к изучению источниковедческих аспектов проблемы. Определенные затруднения вызывает и установление «национальности» работавшего в России капитала вследствие отсутствия четких признаков национальной принадлежности капиталов. Она определяется по подданству владельцев предприятий, но подданство, во-

первых, не всегда поддается установлению, а во-вторых, оно не всегда соответствует стране происхождения капитала. В первую очередь это относится к российским акционерным обществам с иностранным участием, неакционерным предприятиям, особенно принадлежавшим нескольким лицам, товариществам полным и на вере.

Достигнутый уровень изучения германских капиталов свидетельствует, что предстоит много сделать для определения «национальной принадлежности» капитала, выяснения места германского предпринимательства в иностранном предпринимательстве в целом. Важным представляется и рассмотрение различных форм функционирования германских капиталов в России, так как германское предпринимательство в России осуществлялось в двух формах – акционерной и неакционерной, а в промышленности России германские капиталы функционировали в акционерных обществах, учрежденных в Германии и допущенных к деятельности в России, в российских акционерных обществах и в неакционерных предприятиях, принадлежавших германским подданным.

Необходимо продолжить изучение самых разных факторов развития иностранного предпринимательства, различий в сферах приложения, географии деятельности и организационных формах иностранных вложений в зависимости от их «национального» происхождения.

Исследования функционирования иностранных капиталов должны базироваться на серьезной и представительной источниковой базе. Нельзя рассуждать об иностранных вложениях в страну, не опираясь на детальное изучение источников. Существующая источниковая база для изучения иностранных капиталов, действовавших в России на рубеже XIX-XX вв. в различных формах, пока еще не используется надлежащим образом. В действительности имеются возможности для расширения источниковой базы исследований об истории предприятий, принадлежавших в России иностранным, в частности германским подданным. Это, прежде всего, делопроизводственная документация государственных центральных и местных учреждений, самих иностранных акционерных и неакционерных предприятий и банков, которая хранится в федеральных и муниципальных архивах. Имеются и другие комплексы источников. Очень информативным источником для исследования деятельности иностранных капиталов в российской экономике в акционерной и неакционерной формах являются справочно-информационные издания. Они содержат наиболее общие систематические сведения о действовавших в России иностранных, в том числе и германских предприятиях. Появление справочной литературы не обусловлено напрямую деятельностью иностранных предприятий, но там отразился факт существования всех действовавших на определенный момент времени предприятий. Охват акционерных и неакционерных предприятий характеризуется достаточной полнотой, что позволяет представить масштабы деятельности иностранных капиталов в России в целом и по различной «национальной принадлежности». Сведения в справочниках собирались по единой программе для всех предприятий, причем эти сведения являются основными для характеристики деятельности предприятия любой национальной принадлежности. Данные этого источника делают возможным подсчитать размеры иностранных капиталов в акционерных и неакционерных предприятиях, тем самым создается исходная статистическая основа для исследования. Они позволяют изучить иностранные капиталы в целом как явление, основные параметры и направления их деятельности, выявить круг иностранных акционерных обществ, созданных специально для деятельности в России, распределение этих предприятий по национальной принадлежности (германские, английские, французские, бельгийские, прочие) и по отраслям промышленности, «стаж» их работы в России, периоды их наиболее оживленного учреждения, изменения в размере капиталов и их долей для операций в России [3].

Дальнейшая плодотворная работа невозможна также без выявления всей совокупности сохранившихся источников, расширения источниковой базы исследований за счет привлечения источников (справочников, периодической печати, архивных

документов), находящихся за рубежом, повышения информативной отдачи таких видов источников как справочные материалы, сведения различных обследований и переписей предприятий, материалов делопроизводства.

Необходимо правильно оценивать, критически относиться к результатам деятельности иностранного предпринимательства в России, не идеализировать его. Важно проследить процессы международной интеграции и взаимодействия предпринимательства различной национальной принадлежности.

Проблема изучения деятельности иностранных капиталов в российской экономике рубежа XX-XXI веков приобретает в современных условиях особую актуальность. Она представляет не только познавательный, научный интерес. Обращение к историческому опыту должно помочь найти правильные ответы на вопросы функционирования иностранного предпринимательства в России, которые сегодня приобретают вполне практический интерес.

Литература

1. Таштемханова Р.М., Баймулдина А.У. Казахстан - Германия: спектр делового взаимодействия // Современные проблемы гуманитарных и социальных наук: Материалы республиканской научно-практической конференции / Под общей редакцией А. К. Кусаинова. Астана: Евразийский гуманитарный институт, 2015. С. 152-153.

2. Подробный анализ литературы по проблемам иностранных и в частности германских капиталов в России может быть темой специального историографического исследования. Работы, в которой затрагиваются вопросы иностранного предпринимательства в России, неоднократно были предметом рассмотрения историков. См., например: *Бовыкин В.И.* О некоторых вопросах изучения иностранного капитала в России // Об особенностях империализма России. М., 1963; *Дякин В.С.* германские капиталы в России. Л., 1971; Иностранное предпринимательство и заграничные инвестиции в России. М., 1997; *Абрамова Н.Г.* Германское предпринимательство в России (состояние и перспективы изучения) // Информационный бюллетень научного семинара «Индустриализация в России». № 9, апрель 2000 г. М., 2000 и др.

3. Такая работа проводится. См., например: *Абрамова Н.Г.* Иностранные акционерные общества в России в 1905-1914 гг. // Вестник Моск. ун-та. Сер. 8. История. 1980. № 4. С. 77-91; *Она же.* Из истории иностранных акционерных обществ в России (1905-1914 гг.) // Там же. 1982. № 3. С. 79-89; *Она же.* Неакционерные предприятия германских подданных в России в начале XX века (возможности изучения) // Немецкие предприниматели в Москве. Сб. статей. М.: 1999. С. 148-176; *Бовыкин В.И., Бабушкина Т.А., Крючкова С.А., Погребинская В.А.* Иностранные общества в России в начале XX века // Вестник Моск. ун-та. Сер. История. 1968. № 2. С. 53-68.

Б.К. Абылханова
Астана қ. (Қазақстан)

ДАРАЛЫҚ ЖӘНЕ ЖАЛҒЫЗДЫҚ ФЕНОМЕНІНІҢ ЖҮЙЕСІ

Тұлға мен қоғам концепциясының шеңберінде жалғыздық феномені мәселелері: даралық және ұжымдық ой тұрғысынан жалғыздықты жеңу жолдарын анықтауға болады ма?

Адам мен қоғам арақатынасының элеуметтік, институционалдық, экономикалық аспектілерінде ұжымдықты сынайтын, индивидтерден бөлек қарастырылатын қоғам теориясына қарсы болып, элеуметтік тұтастықты талдайтын ойшылдар Л.фон Мизес [1],

Ф.фон Хайек [2], Б.Бруцкус [3], К.Поппер [4] және басқалары. Ал керісінше, индивидуализмнің қарама-қайшылығын түсіндіретін ойлар Ю.Ф.Самарин [5], С.Л. Франк [6] және т.б. еңбектерінде кездеседі.

«Ұжымдық» позитивті мағынаға ие болып, қоғамдық өмірдің ажырамас бөлшегі болып табылатын әлеуметтік құндылықтар құбылысы ретінде қолданылады. «Даралық» болса, керісінше, жағымсыз, ұжымдық ортақ мүддеден эгоистік көзқарасқа, жеке мүддеге қашуды білдіреді.

Философия мен әлеуметтануда бұл жағдай тура қарама-қарсы сипатта қарастырылады: ұжымдық (батыстық ыңғайда) жағымсыз сипатқа ие. Себебі, қазіргі ұжымдылық тоталитаризммен теңдес. Ал жекелік позитивті болып табылады. Өйткені ол тұлғаның өзін тануындағы ең маңызды рөл ойнайды және де либералды-демократиялық қоғамға тән деп қарастырылады.

Даралық философия жалғыздықты субъективтілік тұрғысынан түсінеді. Индивидуализм күрделі көп қырлы құбылыс. Ол жағымды да, жағымсыз да сипат алуы мүмкін. Мысалы, жағымды жағы оның тәуелсіздігінде, айырықшалығында болса, жағымсыз жағы эгоцентризм, яғни өз мүддесіне баса назар аударып, адамдарда жақтырмауында.

Н.А. Бердяевтың айтуынша, адам қоршаған дүниеден өзінің ішкі әлемін, еркіндігін қорғайды. «Шындығында индивидуализм объективация болып табылады және адам тіршілігінің экстериоризациясымен байланысты». Индивидумның қоғаммен, румен, әлеммен генетикалық байланысы бар. «Индивидуализм деген бөлшектің бүтіннен оқшаулануы немесе бөлшектің бүтінге қарсы шығуы» [7].

Ішкі тоқтық, толыққандылықпен, күшпен, батылдықпен сипатталатын шығармашыл тұлға жалғыздығы мен жігерсіздікпен сипатталатын индивидуалист жалғыздығы сияқты жалғыздықтың екі түрлі типін көрсете отырып, Н.А. Бердяев соңғысының түзелмейтіндігін айтады. Адам өзі өзінің құлына айналады.

М. Бубер индивидуализм философиясын сынап отырып, оны ғарыштық және әлеуметтік панасыздықтан туындаған адам қалпымен, қазіргі адамның әлемнен және өмірден қорқумен байланыстырады. «Тұлға өзін табиғаттың тастандысы, тағдыр тәлкегіне тасталған қалаусыз сәби және шулы адамзат әлем ішіндегі жағымсыз адам ретінде сезінеді» [8]. Ол өмірлік пәлсапа түрінде қорғаныс құрып, өзінің қалауы бойынша идеядан шындықты қалыптастырады. Табиғаттың тастандысы ретінде адам индивид болып табылады. Өзінің қажетсіздігін осы түрде қабылдайды.

19 ғасырдың соңында индивидуализм табиғи және әлеуметтік тәртіптің адам индивидуалдығына жүргізген билігіне қарсы шықты. Н.А. Бердяев пікірінше, тұлғаның индивидуализмнен табатын абсолютті еркіндігі «әлемнен жатсынған, жекеленген еркіндік» болып табылады [7.230-316]. Және де кез келген жекелену, әлемнен жатсыну әлемнің құлдығына әкеп соғады. Индивидуалист үшін әлем зорлық-зомбылықтың негізі. Индивидуализм адамды төмендетіп адамның әлемдік, ғарыштық мазмұнын білгісі келмейді. Үрейге ұшыраған индивидуалист өзін әлемнен ғарышты босатқысы келсе де, тек, құлдыққа тап болады.

Сонымен, ол адам жалғыздығы мәселесін шеше алмай, керісінше, күрделендіре түседі. Адамның панасыздығы және әлсіздігі, шексіз жалғыздығы индивидуализмде емін таппайды. Сонымен қатар, индивидуализм, әдетте, кез келген жалпы мәнді нормаларды мойындамауынан жалғыздық, әлсіздік, алаңдаушылық сезіміне ұшырайды. Бұл сезімдердің өсуі индивидті жалпылыққа, ұжымдыққа бағыттайды.

Алайда, М.Бубердің тұжырымдауынша, бұл сипаттағы ұжымдылық индивидуализмге ұқсас. «Жалғыз адам атанбау үшін тұлға үлкен ұйымдардың бір бөлігіне айналады. Ол ұйым қаншалықты ықпалды болса, соншалықты болмыстың панасыздығынан қорғанысы мықты болады. Енді, өмірден қорқудың керегі жоқ: «Жалпы ерікке еніп өз жауапкершілігін ұжымдық болмыспен біте қайнасып кетеді» [8]. Өмірден

қорқудың себебі жойылады. Себебі, адамға қауіп төндіретін ғаламның орнына техникаландырылған табиғат келеді.

Ұжымдық адамды бір бөлшек ретінде қарастырады, ал индивидуализм адамды өзіне бағытталған түрінде ғана көреді. Ал, ұжымдық адамды мүлдем байқамайды. Ол, тек, «қоғамды» мойындайды» [9.].

Ұжымдық философияны сынға алғандардың бірі Н.А. Бердяев Тұлға және қоғам қарым-қатынасының персоналистік түсінігіне негізделі отырып, ол «рухани бірлік», «әмбебаптылық» ұғымдары ұжымдықта субъектіден объектіге ауысады деп тұжырымдайды. Сөйтіп, адам өмірінің жеке қызметтері объективтендіріледі. Ұжымдық, шын мәнінде, адамның мұқтаждықтары мен әлсіздіктерінен туындаған [7].

Н.А. Бердяевтің пікірінше, ұжымдық қашан да авторитарлы болып табылады. Ондағы сана мен ар-ұят орталығы тұлғадан тыс бұқаралық, ұжымдық, әлеуметтік топтарда орналасқан. Адамның жеке санасы мен жеке пікір болуы мүмкін. Бірақ, ол жеке сана ұжымдық эмоция мен пікірлерге тәуелді болып шектеледі. Ал, тобырлық эмоциялар қатыгездік пен қаныпезерлікті, құрбандылық пен кең пейілділікті де тудыруы мүмкін [7.68].

Ұжымдықты бағалауда сыни көзқарас білдіретін З. Фрейд пен К.Г. Юнг қоршаған шындықты рационалды қабылдау деңгейінің күрт төмендеуіне бірден-бір себепкер болып табылатын ұжымдылық. З. Фрейд көрсеткендей, ұжымның ең тұрпайы түрі – тобыр. Онда адамның зияткерлік қабілеті төмендеп, бейсаналылығы жоғарылайды. Нәтижесінде, адам өзін еріксіз автомат ретінде әрекет жасайды. Бұл жағдайда индивидуалдылықтың жойылуы жалғыздықты тудырады [10].

Тұлға қатынасының тағы бір пессимистік бейнесін К.Г. Юнг ұсынады. «Кез келген үлкен топ өте жақсы адамдардан құралса да, өзінің өнегелілігінің деңгейі тұрғысынан ақымақ, қатыгез, ақылсыз, ебедейсіз жануарға ұқсас болып келеді. Ұйым неғұрлым үлкен болса, соғұрлым соқыр, өнегесіз болады. Әр ұйым өзінің жоғары әділтілігіне шексіз сенеді. Себебі, қозғаушы күші бейсаналылық» [11. 233-234, 237]. Мұндай өзара әрекеттің жалғыздық жоя алатынына сену мүмкін емес. Керісінше, жалғыздық сезімі жойылмай, тереңдей түседі.

Ұжымдық тудыратын иллюзиялар жайында Н.Б. Бячкова [12] бірқатар зерттеулерін жүргізеді. Оның пікірінше, иллюзиялар жалғыздықтан құтқармайды, керісінше, ол туралы түсінікті жояды. Соның ішінде, адамға деген жақсы қарым-қатынас иллюзиясы. Ұжым адамның әлеуметтік «менінің» маңызы жоғары екеніне сендіреді. Екіншіден, адамның қайталанбастығы туралы иллюзия. Мұнда, ұжым адамның әлеуметтік жетістігі туралы, ұжымдағы мәртебесі туралы жалған түсінікті қалыптастырады. Үшіншіден, адамның әлсіз жерінің болмауы туралы иллюзиясы. Қоршаған орта мен әлемге деген әлеуметтік оптимизммен сипатталады. Төртіншіден, көпшілікке қатыстылық иллюзиясы.

Сөйтіп, адам өз санасында жалғыздық сенімін басып тастағанымен жалғыздық сезімі жойылмай, керісінше, өсіп, ұжымдық иллюзиялардың құлдырыған кезінде сыртқа шығады.

Сонымен, тарихи тәжірибе көрсеткендей, индивидуализм де, ұжымдық та адам өмірінің шынайылығын жүзеге асыра алмады. Индивидуализмдегі тұйықталған адам және ұжымдықтағы беймәлім атом адамның табиғи мәнімен сәйкес келмейді. Индивидуализмде адам тұйықталу арқылы өзін субъект ретінде жариялайтындығына сенеді. Ал шын мәнінде, ол фундаменталды иллюзия жағдайында өмір сүреді. Ол тұлға ретінде дамымай, қарым-қатынаста есеймейді. Дәл сондай құбылыс ұжымдықта да байқалады. Мұнда шынайы қауымдық және қарым-қатынас жалған абстрактілік объективтендірілген қарым-қатынаспенен алмастырылады. Индивидуализм тек жеке индивидуидардың тіршілігін мойындайын көзқарас ұстанып, қоғамдық байланыстарды теріске, соның ішінде қоғамды терсіке шығарады. Мұндай көзқарас қоғамдық байланыстар тіршілігі мен қоғамдық ұйымдар мәнін теріске шығаратын анархизмге алып келеді.

Ұжымдық көзқарас бойынша, керісінше, индивидтерге қарағанда қоғам толыққанды және жоғарғы орынды иеленеді. Тек, қоғам өмір сүреді, қоғамнан тыс ештеңе жоқ. Жеке

адамдар – тек бөлшектер, сәттер кірпіш болып табылады. Мұндай көзқарас тұлғаны түгелдей өзіне бағындыратын, оның өмірінің барлық сәтін қадағалайтын тоталитаризмді тудырады.

Бірінші жағдайда, тұлғадан басқа ешнәрсе тіршілік етпейді. Және осы жағдай барлығын қамтитын жалғыздықты тудырады. Екінші жағдайда, жалғыздық индивидуалдылықты басып, жою нәтижесінде пайда болады.

Н.А. Бердяев даралықтың және ұжымдықтың орынсыздығын дәлелдей отырып, адам құлдығының екі сипаты бар екендігін көрсетеді. Бір жағынан, адам әлемге назар аудармай, тек өз «менімен» ғана айналысады. Екінші жағдайда, адам сыртқары тасталып, өз «менін» жоғалтып, әлемнің объективтілігіне қарсы тұрады. Екеуі де, объективті мен субъективтінің арасындағы байланыстың үзілуінің нәтижесі. Объективтілік адам жекелігін құлға айналдырады не жояды. Мұндай жатсыну, субъектіге қатынасындағы объектінің экстерииоризациясы объективация болып табылады. Өзінің «менімен» ғана айналысатын субъект құл болып табылады. Екі жағдайда да тұлға не құлдырауға ұшырайды, не қалыптасып үлгермейді [13].

Жалғыздықты жеңіп, әр тұлғаның толыққанды дамуын қамтамасыз ететін персонализм философиясы. Персонализм тұлға, шығармашылық, коммуникация, қауымдастық, мәдениет ұғымдарының мағынасын нақтылап, тұлға мен қоғам қатынасының өзге концепциясын қалыптастырады. Бұл концепцияда ұжымдық пен индивидуализмнің кемшіліктері ескеріліп, қоғамдық ұйымның негізі ретінде тұлға және оның рухани құндылықтары негізге алынады.

Жалғыздық феноменін индивидуализм және ұжымдық философия шеңберінде талдау нәтижесінде келесі тұжырымдар жасауға болады. Біріншіден, тұлға және қоғам қатынасының екі концепциясы да жігерсіздік пен қаймығу жағдайына жауап ретінде қарастырылады.

Екіншіден, индивидуализм мен ұжымдық та жалғыздықты жоя алмайды. Себебі, олар қоғам және тұлға қатынасы жүйесіндегі индивидуалдылық пен ұжымдықтың өзара байланысын ескермейді. Тұлға мен қоғам ажырамас бірлікте өмір сүретіндіктен не біріншісін, не екіншісін басты компонент ретінде жариялауы қателік болып табылады.

Әдебиеттер

1. Фролов С.С. Социология организаций М.: Гардарика, 2001. - 384 с.
2. Хайек Ф. Индивидуализм // <http://www.biglib.com.ua/data/0010/1015.gz>
3. Выжлецов Г.П. Аксиология: становление и основные этапы развития // Социально-политический журнал. 1996 - №1. - С. 86-99.
4. Левинас Э. Время и другой. Гуманизм другого человека. – СПб.: Высш. религиоз.-философ. шк., 1998. – С. 53.
5. Материалы научной конференции 16-17 июня 2006 г.– М.: Издатель Савин2006.– С. 240-242.
6. Франк С.Л. Сочинения-М.: Правда, 1990 -608 с.
7. Бердяев Н. А. Я и мир объектов. Опыт философии одиночества и общения // Бердяев Н.А. Философия свободного духа. М., 1994 - С. 230-316.
8. Бубер М.Я и Ты. – М.: Высш. шк., 1993. – С. 152–153.
9. Абульханова-Славская К.А. Социальное мышление личности: проблемы и стратегии исследования // Психологический журнал. 1994 - Т. 15 - №4. -С.39 - 56.
10. Фрейд З. Фрейд З. По ту сторону принципа удовольствия М.: Прогресс, 1992 - 458 с.
11. Юнг К.Г. О современных мифах. -М.: Изд-во АСТ, 1994. 384 с.
12. Бячкова Н.Б. Феномен одиночества: философско-антропологический анализ: Автореф. дис. . канд. филос. наук-Пермь, 2006.-23 с.
13. Бердяев Н.А. Трагедия и обыденность // Типы религиозной мысли в России. Собрание сочинений. Т. III.-Париж: YMCA-Press, 1989.-С. 362-397.

В. В. Алексеев
г. Москва (Россия)
С. С. Ховалыг
г. Кызыл (Россия)

**«ЭТИ СЛАВНЫЕ РЕБЯТА СО СКУДНЫМИ ЗНАНИЯМИ РУССКОГО ЯЗЫКА»:
ОБУЧЕНИЕ РУКОВОДЯЩИХ КАДРОВ ДЛЯ ТУВИНСКОЙ НАРОДНОЙ
РЕСПУБЛИКИ В КОММУНИСТИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ ТРУДЯЩИХСЯ
ВОСТОКА (1921-1928 гг.)**

После драматических перипетий революционных событий и ожесточенных схваток Гражданской войны, Тува, которая лишь незадолго перед тем вошла в состав Российской империи (это произошло весной-летом 1914 г.), выбрала курс на строительство собственного суверенного государства. Об этом было заявлено на Всетувинском Учредительном Хурале, состоявшемся в августе 1921 г. Принятая единогласно резолюция гласила, что «Народная республика Танну-Тува является свободным, ни от кого не зависящим в своих внутренних делах государством свободного народа» [ЦАДПОО ЦГА РТ. Ф. 1. Оп. 1. Д. 29. Л. 12]. Но, подобно соседней Монголии, Тува осталась в орбите большевистского влияния Советской России. Официально это было оформлено заключением в июле 1925 г. соглашения между СССР и ТНР об установлении дружественных отношений. Благодаря этому перед Москвой открылись возможности для активного вмешательства во внутренние дела молодой республики. Наиболее заметно это проявилось в активной политике, которую инициировал и всесторонне поддерживал Советский Союз по подготовке новых кадров управленцев, направленной на подготовку новых кадров управленцев (особенно в партийно-государственной сфере). Главной целью была замена старой политической элиты молодежью, воспитанной в «правильном» духе марксизма-ленинизма. Дело в том, что спецификой первых лет развития ТНР было нахождение на многих руководящих постах представителей традиционного княжеского сословия, буддийских лам и дореволюционного чиновничества, некоторые из которых, в свое время, входили в состав маньчжуро-монгольской администрации. Нахождение этих лиц у власти объяснялось прежде всего тем, что только они на тот момент владели грамотой, имели управленческий опыт и некоторые навыки участия в общественно-политической жизни. Но такое положение дел никак не соответствовало программным установкам правящей Тувинской народно-революционной партии и ее кураторам из Восточного секретариата Исполнительного комитета Коминтерна, которые базировались на принципах классового подхода и классовой борьбы.

Поэтому был взят курс на кардинальное решение кадрового вопроса с позиций большевизма. Важную роль в подготовке новой национальной партийно-государственной элиты сыграл Коммунистический Университет Трудящихся Востока (КУТВ). Он был образован в Москве по постановлению ВЦИК в 1921 г. при Народном Комиссариате по делам национальностей. КУТВ не был обычным университетом. Он скорее представлял собой вариант советской партийной школы и готовил кадры руководящего звена для национальных республик, преимущественно из представителей коренных национальностей. Главная задача университета заключалась в продвижении идей коммунизма на Восток. В целом за время существования КУТВ (1924-1944 гг.) в его стенах прошли обучение более 200 студентов. Среди них был отряд посланцев из Тувы.

Уже в 1925 г. в Москву прибыли первые 10 тувинцев. Отбор будущих студентов велся целенаправленно. Контингент обучавшихся в Советском Союзе в основном составляла молодежь, зачастую малограмотная или вовсе неграмотная. Главным условием отправки в университет было активное участие в политической жизни республики на разных уровнях. И обязательно они должны были состоять в рядах Тувинского

революционного союза молодежи или Тувинской народно-революционной партии. Будущие «строители коммунизма» также должны были быть крепки телом и сильны духом, правильно понимать линию партии [1; 247].

Поначалу срок основного обучения в университете составлял три года. В 1927 г. его увеличили до четырех лет с целью улучшения навыков партийно-воспитательной работы. В первые несколько лет тувинские студенты образовывали единую секцию с прибывшими из Монголии слушателями. Но затем был организован самостоятельный тувинский кружок, получивший порядковый номер «9». Учебная программа включала в себя как общеобразовательные, так и специфические дисциплины, призванные дать широкий спектр разнообразных знаний. На первом курсе студенты изучали географию, биологию, математику, естествознание, историю страны и всеобщую историю, родной и русский языки. На втором курсе добавлялись обществознание, история революционного движения, животноводство, радиодело, государственное и партийное строительство. На третьем – экономика Тувинской Народной Республики и основы гигиены. Для осуществления контроля за процессом усвоения пройденного материала были организованы собрания старост групп, на которых обсуждались текущие проблемы организационного и учебного характера. Чтобы перейти с одного курса на другой, студентам из Тувы нужно было очень много и усердно заниматься, поскольку начальный уровень их образования был низким, некоторые приезжали с недостаточным знанием русского языка. Впрочем, со временем упорная учеба давала свой результат, хотя далеко не всем удалось закончить полный курс учебы. Дело в том, что из-за острой нехватки квалифицированных кадров часть учащихся после первого и второго года обучения отзывались на работу назад в ТНР. Поэтому из первого набора тувинцев в КУТВ, произведенного в 1925 г., полный курс обучения завершили только двое [1; 248]. Для того, чтобы хоть как-то разрешить данную проблему для ускорения подготовки работников низового звена, с 1929 по 1933 гг. при университете организовали годовичные, а затем двухгодичные курсы, на которых прошли обучение 83 человека.

Помимо обязательных учебных занятий, студенты КУТВа основательно были задействованы и во внеурочное время. Нередко они организовывали любительские спектакли, которые ставились под руководством Мейерхольда и других корифеев тогдашнего театрального мира. Всё это дало основание автору статьи, посвящённой двухлетней годовщине КУТВа, дать восторженный отзыв о грядущих перспективах: «Кто видел мощную внутреннюю организацию университета,...., кто посетил хоть раз библиотеку университета, где над книгами различного содержания, самых различных отраслей знаний, сидят, склоняя головы и жадно вчитываясь в страницы, молодые представители нашего Востока, тот не мог не почувствовать, что растёт новое, невиданное поколение богатырей, что отсюда выйдут не только государственные деятели, практические работники, люди науки, а также поэты, художники и артисты» [2].

Но основной упор при обучении в Коммунистическом университете трудящихся Востока всё-таки делался на идеологическую «накачку». Поэтому в КУВТ действовала партийная ячейка Тувинской народно-революционной партии, активно проводившая работу среди студентов-тувинцев. Также существовал партийный кружок, посещение которого учитывалось особым образом. На его заседаниях регулярно обсуждались проблемы внутриполитической ситуации в Туве, международное положение и т.д. На каждом собрании студенты председательствовали по очереди. Тем самым это давало дополнительную подготовку к будущей руководящей работе и позволяло сформировать необходимые качества с тем, чтобы стать не просто начальником, занявшим тот или иной пост, но одновременно являться проводником идей марксизма-ленинизма, могущим убедить остальных в своей правоте. В летний период студенты выезжали на практику в Туву, где помогали в работе местным руководителям разных уровней, подмечая как их достижения, так и недостатки, участвовали в агитационных кампаниях. По завершении

практики студенты собирались на заключительную конференцию, на которой получали оценку своей работы от ЦК ТНРП.

Сверх того, по решению ЦК ВПК (б) и Коминтерна в КУТВ существовал особый вспомогательный орган – парткомиссия, главным предназначением которой была сосредоточенность на работе по партийному воспитанию «иностранцев товарищей» [РГАСПИ. Ф. 532. Оп. 1. Д. 31. Л. 8]. Данная комиссия регулярно проводила чистку учащихся. Поводом для отчисления из университета могли послужить политическая пассивность или беспартийность [1; 248]. Таких неблагонадежных отправляли домой.

На каждого студента составлялись характеристики, где анализировались его способности, уровень подготовки, склонность или отсутствие таковой к руководящей работе. Эти характеристики, выдаваемые по окончании курса обучения в КУТВ, следовало предъявить по возвращению в Туву, и она была определяющей при дальнейшем назначении. Например, С.К. Тока, окончивший полный курс обучения с 1925 по 1928, получил высокую оценку: «Дисциплинирован, отношение к учебе хорошее. Есть инициатива. Может самостоятельно работать на организаторской работе» [РГАСПИ. Ф. 532. Оп. 111. Д. 452. Л. 1]. Практически сразу после этого он возглавил ТНРП (в 1929 г.) и оставался ее бессменным руководителем вплоть до 1972 г.

Таким образом, система обучения новых кадров партийно-государственного руководства для Тувы впервые очередь нацеливала на овладение навыками организационной работы и политической, классовой борьбы. Целенаправленный тренинг и отбор, когда дополнительными критериями являлись социальное происхождение студентов, партийность, общественная активность, определенные психологические качества, среди которых должна была доминировать пресловутая «моральная устойчивость», создавали особую когорту будущих руководителей Тувы. Они становились действенным инструментом в осуществлении директив и указаний Коминтерна. Получив образование в Советском Союзе, они должны были, отмечает Ю.Л. Аранчин: «... взорвать все старое. В три года шаманисты становятся атеистами, поклонники Будды – поклонниками трактора. Эти славные ребята со скудными знаниями русского языка. Начиненные боевыми словами и лозунгами, настроенные столь же фанатично, как это требовалось от миссионеров, получили задачу продвинуть своих соотечественников в 21 столетие» [3]. В лице первых выпускников Коммунистического университета трудящихся Востока Тува обрела совершенно новый для нее тип политических руководителей с узкоклассовым мировоззрением [1; 145]. Именно они, получив соответствующую идеологическую обработку и воспринявшие руководящие установки Коминтерна в качестве программы действий, приехав из Москвы назад, постарались перенести модель взаимоотношений в ВКП(б) на родную почву и развернули волну чисток Тувинской народно-революционной партии от «чуждых элементов». Результатом стали массовые репрессии и расправа с политическими противниками, подобно тому, как это происходило в СССР.

Литература

1. История Тувы: в 3 томах. Т. II / Под общей редакцией В.А. Ламина. – Новосибирск: Наука, 2007.
2. К двухлетию Ком. Ун. Труд. Востока // Новый Восток. 1923. № 3. С. 567-568.
3. Аранчин Ю.Л. Долгий путь к правде // Тувинская правда. 1990. 16 февраля.

ПОРТРЕТЫ КАЗАХСКОЙ ЖЕНЩИНЫ В КОНТЕКСТЕ ИСТОРИЧЕСКОГО ВРЕМЕНИ (XIX-XX ВВ.)

Современная поступь прогресса усиливает гендерное измерение человеческой действительности и исторического процесса вообще.

С последних десятилетий XX века и по настоящее время история женщины как «оппозиционное течение» занимает свое важное место. Оно усилило внимание общества к внутренней динамике развития семьи, вопросам воспитания, проблемам власти и зависимости.

Известно, что положение женщины кочевой Степи отличалось от женщин других восточных народов, прежде всего тем, что они обладали большей независимостью и свободой в силу специфики традиционных экономических отношений и образа жизни. Об этом говорят многочисленные исторические источники, легенды и народные предания. Коллективная память казахского народа сохраняет идущие издревле многочисленные образы не только женщин-матерей, но и женщин - воинов, женщин соратниц, родопрavitельниц, женщин-острословов.

Положение женщины в обществе - стало одной из основных тем, к которой стали обращаться европейцы XIX в., желая определить уровень «культурности» того или иного народа. Некоторые из исследователей писали о полном бесправии и подчиненном положении женщины в кочевом обществе, основываясь на кажущемся отсутствии элементарных экономических и юридических прав. Но большинство описаний такого положения женщины в традиционном обществе кочевников оставлены мужчинами – европейцами, которые опирались на поверхностную информацию.

На самом деле, ко времени XIX-нач. XX вв., когда изменилась политическая ситуация во всей Центральной Азии, благодаря глубине традиционного уклада и востребованности экономического значения женщины в кочевом обществе, сохранности положений адата, казахские женщины продолжали обладать определенной свободой. Они в повседневной жизни, как и в прежние времена, не закрывали лицо, не были скованы нормами шариата, и без разрешения мужа могли общаться с другими семьями. Нормы адата позволяли казахским вдовам встать во главе рода, что укрепляло её социальный статус наравне с мужским.

Традиционная культура казахов позитивно оценивала волевою женщину «Ер мінезді» («обладающая мужественным характером»). Наш уважаемый современник, Герольд Бельгер, один из лучших исследователей творчества Абая, по этому поводу приводит женскую историю матери Абая, описанную в романе Мухтара Ауэзова «Путь Абая»: с мнением мудрой и благородной Улжан, считался ее муж Кунанбай, известный как «феодал» до мозга костей. Как мать, Улжан одарила своих детей, особенно любимого Абая (Ибрагима), душевной щедростью и чуткостью[1]. Воспитание матери в жизни Абая проявилось благородным чувством любви, нежности, возвышенного и пылкого отношения к женщине. Для него были неразделимы любовь и человеческое достоинство, любовь и свобода, любовь и счастье. В любовной лирике Абай впервые нашел чистые и возвышенные слова, обороты, тонкие сравнения, без излишней пышности. «Көзімнің қарасы» («Ты – зрачок глаз моих»), «Айтым сәлем, қаламқас» («Привет, тебе тонкобровая») и др. - стихотворения, в которых Абай отразил свое понимание любви, женской красоты бесконечное уважение к женщине. Глубина, страсть и искренность чувств Абая, проявленная в этих стихах, находят отклик и созвучие в душах миллионов женщин и мужчин по сей день. Эти стихи о любви к женщине стали национальной гордостью, символом казахской культуры, слова и мелодии которых сегодня звучат не

только на Земле, но были услышаны и с космической высоты в исполнении казахского космонавта Талгата Мусабаева.

XIX век в культурной жизни Казахстана, вопреки обстоятельствам, проявился просветительскими достижениями. Казахская культура обогатилась многими письменными нарративами, документальными и духовными памятниками об уникальных проявлениях жизни. В них, наряду с отражением исторической действительности, свободолюбивых устремлений народа, в лирических жанрах духовного наследия отпечатались гражданские мотивы, в том числе с новой силой зазвучали женские имена. Художественным совершенством отличалось, например, творчество композитора-певца Ибрая Сандыбаева, особое внимание уделявшего лирико-любовным мотивам. На всю степь звучала и звучит по сей день его знаменитая «Гакку», в которой казахская девушка была воспета в образе нежного лебедя. Несмотря на строгие правила семейно-обрядовой жизни, ограничивавшие участие казахской женщины в общественной жизни, некоторым из них удавалось преодолеть условности и препятствия косного быта силой своего характера и таланта. Среди них стали известны имена общественной активистки и певицы Назифы Кульжановой (1887-1933 гг.), композитора-кюйши Дины Нурпеисовой (1861-1955 гг.), ученицы Курмангазы. Яркой и необычной была жизнь композитора-певицы Магиры Шамсутдиновой (1896-1927 гг.), известной в народе под именем Майра [2]. Майра была одной из первых казахских профессиональных певиц. С юных лет она выступала на ярмарках, базарах, кумысных лавках. Мастерски, под гармонь исполняла народные казахские, татарские, русские песни и сочиняла сама. Среди многих её песен наиболее популярной стала волевая по характеру песня «Майра». Публичное выступление казахской женщины само по себе стало новым явлением в собственно казахской истории.

На стыке XIX - XX вв. глобальные тенденции эпохи в продвижении идей равенства наблюдались и в далекой казахской Степи. Не только сами женщины пробивали свой путь на авансцену общественной жизни, но и в самом казахском социуме постепенно формировались и вызревали идеи о роли и реальном положении женщины. Ибраем Алтынсариним были сделаны первые отчетливые шаги по продвижению вопроса о светском женском образовании, начиная с открытия в 1887 году в Иргизе первой в истории казахской степи женской гимназии. Через несколько лет им были открыты женские училища в Тургае, Кустанае, Актюбинске. В этих училищах к 1896 году обучалось уже 211 девушек, 70 из них были казахскими девушками [3].

Идеи борьбы за свои права, личное счастье и надежду на лучшее будущее казахской женщины поставил ученый и публицист Алихан Букейханов в своей известной статье «Женщины по киргизской былине «Кобланды». Через образы героического эпоса в условиях смены систем верований он пытается открыть многие духовные богатства казахского фольклора, которые оправдывают стремление женщины быть свободной и счастливой [4]. Статья впервые была опубликована в трех номерах «Туркестанских ведомостей» 1899 года и до сих пор не потеряла своего научного значения [5].

Октябрьские события 1917 года более активно повлияли на традиционную казахскую культуру. В первые годы советская власть в своих идеологических заявлениях декларировала тезис о полной поддержке народных обычаев и традиций наряду с внедрением новых свобод, в числе которых было уравнивание женщин в правах с мужчинами. Такая политика находила поддержку среди политически активной среды казахского населения, вдохновляемой процессами восстановления территориальной целостности в форме Казахской Автономии. Певцом нового образа жизни в зарождающемся женском движении стала молодая поэтесса из Акмолинской области Шолпан Иманбаева (1904-1926 гг.). Она была первой казашкой, поэтические произведения которой публиковались в республиканской периодической печати. В её стихах «Бұлбұл мен қарға» («Соловей и воробей»), «Жалшы айелдер аузынан» («Из уст батрачек») осмыслилась ещё непривычная для казахского сознания идея о равноправии женщин и мужчин. Но такие всплески женской активности прерывались усилением

политики жесткого ограничения действия норм обычного права в жизни кочевников-казахов. Советской властью, особенно после 1924 г., были проведены политические кампании по упразднению институтов калыма, куна, многоженства и др. Обычное казахское право, вытесненное из советской общественной сферы, было загнано в «неофициальную» сферу жизни, на самосохранение.

Затем последовала трагедия коллективизации, вынудившая казахов перейти полностью к оседлой жизни. Масштабы насилия и последовавшего голода в эти несколько лет стали черным опытом выживания особенно для женской доли, вынесшей все возможные и невозможные страдания, чтобы сохранить жизнь детей и близких. Трагизм женской судьбы этого времени раскрывает случай, приведенный известным литератором Мекемтасом Мурзахметовым о своей матери, спасшей ему жизнь. Последствия жуткого голода поставили её тогда перед страшным выбором – либо всех троих растерзают голодные волки, либо мать должна оставить кого-нибудь из детей: младенца-дочку или сына 2,5 лет. «Сын был нужнее», – скажет в своих поздних воспоминаниях его мама, отирая невысыхающие слезы [6]. Одновременно с такой политикой советская власть осуществляла программу эмансипации женщин Востока, которая тоже не обошлась без давления, особенно в борьбе с исламом и пропагандой атеизма.

В период сталинских политических репрессий советской системой были испытаны еще раз границы предела человеческих ресурсов советской, в том числе казахской женщины. Апогеем тоталитарной природы отношения советской власти к женщине стало появление Акмолинского лагеря жен и семей «изменников родины» (АЛЖИР), единственного за всю историю человечества антиженского эксперимента. Судьбы 18 тысяч женщин, прибывавших сюда из разных городов и республик Советского Союза, были изуродованы махиной политического режима. На фоне таких жестоких процессов внутри страны, в 1941 году началась Великая Отечественная война против фашистской Германии. Исход беспрецедентных масштабов войны стал зависеть и от женского тыла. Женский вклад в Великую Победу стал неоспоримым и неизмеримо глобальным фактом. Эти трагические страницы женской истории требуют отдельного исследования.

Несмотря на ограничительную жесткость тоталитарной власти, популистские лозунги, надо признать, в советские годы все-таки расширилась зона женского участия и влияния в разных областях творческой и профессиональной деятельности. Предвоенные годы в Казахской республике отмечены яркими культурными достижениями. «Прорывом» на мировой уровень казахская музыкальная культура обязана великой силе таланта легендарной Куляш Байсеитовой, ставшей первой оперной певицей. Национальные особенности пения в сочетании с традициями русской вокальной школы принесли ей невероятный профессиональный успех. Благодаря образу Кыз-Жибек Куляш Байсеитова покорила Москву. Выдающаяся русская певица В. Барсова, отмечая её высокий, прозрачный и легкий голос, писала: «...Серебристый тембр..., действительно напоминает пение птицы, и Куляш Байсеитова заслуженно ...получила название «казахского соловья»[7]. Грузинские коллеги пригласили её в Тбилиси для исполнения в опере «Даиси» арии «Плач Маро». После спектакля зрители, ошеломленные искусством певицы, вынесли Куляш из зала на руках. В 24 года Куляш Байсеитовой было присвоено звание народной артистки СССР. Её слава, уникальный талант и высочайший профессионализм заложили надежную основу для формирования национальной музыкальной школы. В 1948 году была открыта музыкальная школа в Алма-Ате, позже получившая имя Куляш Байсеитовой. К настоящему времени в этой музыкальной школе получили образование более 20 тысяч выпускников [8]. Заданный Куляш Байсеитовой высокий творческий уровень сегодня не потерял. Последующие имена покорили и покоряют мир своим искусством: Роза Багланова, Бибигуль Тулегенова, Роза Джаманова, Айгуль Мусоходжаева, Жания Аубакирова, Майра Мухамедкызы, Нуржамал Усембаева, Роза Рымбаева и многие др.

Прогрессивные достижения советской системы в расширении роли женщин были достигнуты за счет повышения грамотности населения, целенаправленной политики по повышению образовательного уровня женщин, развитию системы здравоохранения и, как результат, было достигнуто повышение средней продолжительности жизни женщин и сокращение смертности среди детей. Новая система позволила ей сочетать профессиональные и семейные обязанности, закрепила за ней свободу выбора образа жизни. Все это повысило самооценку женщины, более уверенное участие в жизни общества. Хотя советское законодательство, и обнаружило ряд преимуществ перед традициями, но оно не смогло окончательно принизить ценностные ориентиры вековых традиционных представлений на роль женщины как в семье, так и в обществе.

Наступили 1990-е годы, обозначившиеся глубочайшим политическим и экономическим кризисом, вследствие распада некогда могущественного Советского Союза. В этой сложной ситуации на всем постсоветском пространстве в условиях стихийного разгула последствий кризиса именно женщины приняли на себя ответственность за сохранение и выживание семьи. Женский «челночный промысел» стал переходным мостом к восприятию законов рыночной экономики, ставших базовыми для перехода к реальной независимости новообразованных национальных республик. «Челночный бум», однако, стал привносить новые рыночные ценности и в духовную сферу. Противостоять распространению культа доллара могла только сильная историческая память. В той же среде женского обитания не растерялись здравые инициативы по защите и сохранению вековых духовно-нравственных идеалов. В эти кризисные годы для абсолютного большинства населения стали насущными проблемы элементарного экономического выживания. Когда, как известно, в целом и историческая наука Казахстана вошла в состояние некоего «ступора», например, наша современница, краевед Клара Амирова в числе немногих находила в себе тихие, но очень важные силы говорить о «немодных» на то время темах: о важности сохранения генетической памяти казахского народа, о новых угрозах духовного вырождения нации, особенно среди молодого поколения. Ответом зрелой женщины, матери, бабушки, почетной пенсионерки Клары Амировой на вызовы сурового времени стали частые встречи с молодежью, бесконечные поиски архивных документов потерянных имен-земляков в годы гражданской войны, в годы коллективизации, в годы политических репрессий. Самоотверженная подвижническая миссия Клары Амировой обернулась публикацией в промежутке с 1993 по 2002 гг. сразу пяти научных книг [9], восполнивших «белые пятна» региональной истории Северного Казахстана и восстановивших многие забытые имена достойных сыновей и дочерей казахского народа. Ее научные результаты в краеведении остаются до сих пор весомыми.

Сейчас мы живем в новую эпоху. В течение 25 лет, прошедших со дня обретения независимости, Казахстан прилагает конкретные усилия по ускорению темпов интеграции страны в мировое сообщество, в направлении более уверенного и гармоничного развития. Одновременно с этим подверглись существенным изменениям и приоритеты гендерной политики. В нашей стране в последнее время многое делается для повышения статуса женщин и со стороны государства принято обязательство по достижению гендерного равенства. Действует Национальная комиссия по делам женщин и семейно-демографической политике при Президенте Республики Казахстан; в 1998 году Казахстан присоединился к Конвенции ООН о ликвидации всех форм дискриминации в отношении женщин. В настоящее время основные направления гендерной политики определены в Стратегии гендерного равенства в Республике Казахстан на 2006-2016 гг., где основная цель определена в создании условий для реализации равных прав и равных возможностей мужчин и женщин, провозглашенных Конституцией.

Последние изменения и достижения в продвижении роли женщин свидетельствуют о том, что Казахстан идет по пути модернизации, признавая общемировые тенденции. Современное мировоззрение оказывает влияние на усиление социального статуса

казахстанской женщины. В то же время, Республика Казахстан является многоэтничной страной, в которой на основе принципов толерантности и дружбы, взаимоуважения и взаимодействия продолжают развиваться яркие самобытные национальные культуры, главными охранителями которых традиционно остаются женщины.

Современная политика Казахстана относительно роли женщин в обществе находится в состоянии синтеза мировых и традиционных тенденций. Гибкость взаимодействия этих направлений и устойчивое развитие страны могут получить новые импульсы от многогранного духовно-нравственного, социально-культурного женского опыта.

Литература

1. Бельгер Г. Гете и Абай. Алма-Ата, 1989. –С.26.
2. История Казахской ССР с древнейших времен до наших дней. В 5-ти тт.- Т.3. – Алма-Ата, 1979. – С.496-498.
3. Там же. – С.338.
4. Бөкейхан Ә. Таңдамалы. Избранное. –Алматы, 1995. – С.319-326.
5. Там же.- С.462.
6. Михайлов В. Хроника великого джута. Документальное повествование.– Алма-Ата, 1990. – С.84-85.
7. Шимырбаева Г. И голоса её чарующие звуки. К 100-летию К. Байсеитовой. – Казахстанская правда. – 2012. - 2 мая.
8. www.np.kz/old/2007/09/rludi1.html Соловей
9. Амирова К. Аулым – Атамекенім.-Астана, 1993; Аза турар ардағыміз.-Астана, 1995;Қиылған ғұмырлар.-Астана, 1997; Ата қоныс ақиқаты.-Астана,2000;Ата қоныс – аманат.-Астана, 2001.

С.Ж. Дүйсен
Астана қ. (Қазақстан)

ТАРИХ ОҚУЛЫҒЫН ЖАЗҒАН МЕКТЕП МҰҒАЛІМІ

Қазақстан тәуелсіздік алғанда елінің, жас ұрпағының болашағын ойлап, мектеп оқушылары үшін ұлт тарихын оқытуға арнап алғашқы төл оқулықтар жазған азаматтың бірі – Дүйсенбай Бабаев (1930-2000) болды. Жалпы білім беретін орта мектепке арналған Қазақстан тарихы оқулығын жазған авторлардың ішінен Д.Бабаевқа ерекше тоқталып отыруымыздың себебі бар.

Қазақстан тарихы бойынша Д. Бабаевқа дейін және қазіргі күнге дейін оқулық жазған, ғылыммен кәсіби түрде айналыспаған, ғылыми атағы жоқ қарапайым мектеп мұғалімдері болған емес.

Д. Бабаевтың Отандық тарих ғылымы ел тарихын жаңаша зерделеуге енді кірісіп жатқанда, тың, шынайы деректердің әлі тапшылығына қарамастан орта ғасырлар мен жаңа заман кезеңін қамтитын Қазақстан тарихы оқулығын жазып шығуы үлкен жауапкершілікті мойнына алған азаматтық ерлік деуге болады.

Дүйсенбай Бабаев 1930 жылы Жамбыл облысында дүниеге келген. Жамбыл қаласында орта мектепті бітірген соң Алматыдағы Абай атындағы Қазақ педагогикалық институтының тарих факультетінде білім алды. Педагогикалық жоғары білім алған соң Алматыда ұстаздық қызметін бастап 1957 жылдан №115 орта мектепте (ол 1966 жылға дейін №89 мектеп болып аталған-авт.) тарих пәнінің мұғалімі болып қызмет етеді.

Мектепте еңбек етіп жүріп ғылыммен айналысуға талпыныс жасайды. Өткен ғасырдың 70 жылдарынан бастап мектепте тарих пәнін оқыту мәселелерін зерттеп

ғылыми-педагогикалық мақалаларын республикалық баспасөзде, ғылыми-педагогикалық басылымдарда жариялай бастайды.

Талантты ұстаздың 80 жылдары бір ғана «Қазақстан мектебі» журналында, бес жылдың ішінде 5 ғылыми-әдістемелік мақаласы басылады. Ол кезде қазіргідей көп педагогикалық басылымдар болмайтын. Сондықтан қазақ тілінде шығатын беделді, әрі жалғыз педагогикалық-әдістемелік басылым болғандықтан оған мақала шығару кез келген мұғалімнің қолынан келмейтін. Өйткені журналға қабылданатын мақалаға қойылатын талап күшті болатын.

Д. Бабаев Қарағанды, Павлодар, Шымкент, Көкшетау қалаларындағы түрлі ғылыми жиындарға қатысып, баяндамалар жасап, әріптестерімен іс-тәжірибесімен бөлісті. Теледидар арқылы да ұстаздар үшін үлгі болатын ашық сабақ өткізеді.

Мәскеу мен Ереванда өткен одақтық деңгейдегі педагогикалық оқуларға қатысып қоғамдық пәндерді оқыту мен мектептегі оқу-тәрбие мәселелеріне байланысты мазмұнды баяндамалар жасайды.

1979 жылы Мәскеуде «Передовой педагогический опыт, экспресс информация», «Показ преимуществ советского образа жизни в процессе изучения истории и обществоведения средство формирования коммунистической убежденности» атты еңбектері жарық көреді. Республикалық педагогикалық басылымдарда тарихты оқыту әдістемесіне арналған бірқатар мақалалары жарияланды [1].

Д. Бабаев 1972 жылдан бастап Ы.Алтынсарин атындағы Педагогикалық ғылыми-зерттеу институтындағы оқу-әдістемелік кеңестің мүшесі болды. Өзі еңбек ететін мектепте осы институттың ғылыми әдістемелік зертханасымен шығармашылық байланыс жасап, әдіскер ғалымдармен бірлесе отырып педагогикалық эксперимент жүргізуге қатысады.

Ұлт тарихын мектепте оқыту бағдарламасын жасаған авторлар қатарына қосылады. 90 жылдары Д. Бабаевтың авторлығымен Қазақстан тарихы пәнінің үш оқулығы шығып мектептерде пайдалануға беріледі.

80-жылдардың аяқ кезінде КСРО-дағы қайта құруларға байланысты Қазақстан тарихы мектептің оқу жоспарына дербес пән болып енгізілді. Бұл еліміздің қоғамдық-саяси өміріндегі маңызды оқиға болды. Осыған байланысты Білім министрлігі пәнді оқытуды жақсартуға бағытталған жұмыстарды қолға алды.

«Қазақстан тарихы» пәні бағдарламаларын, оқулықтарын дайындайтын авторлар тобын құрды және оқулықтар тізімі жасалып, авторлар құрамы бекітілді. 1992 жылы алғаш рет дербес «Қазақстан тарихы» пәнінің бағдарламасы дайындалып, ол «Дүние жүзі тарихы» пәнібағдарламасымен бірге жеке кітапша болып шықты [2].

Кейін өңделіп, толықтырылған Қазақстан тарихының осы бағдарламасы мектептерде 10 жыл бойы өзгеріссіз пайдаланылды [3,56].

Оқулықтарды, ғылыми-әдістемелік кешенді жазып, дайындауға, талқылап бекітуге көптеген тарихшы, әдіскер ғалымдар, тәжірибелі мектеп мұғалімдері қатысты. Солардың қатарында Алматы қаласындағы № 115 орта мектептің тарих пәнінің мұғалімі Дүйсенбай Бабаев та болды.

Д. Бабаев 1990 жылы архивтік және әдеби деректерді, ғылыми зерттеу материалдарын пайдаланып жаңаша сипаттағы 8-сыныпқа арналған «Қазақстан тарихы» оқулығын жазып, ол Қазақ ССР Халыққа білім беру министрлігінің ұсынуымен баспадан 60 мың дана болып шығып мектептерге таратылды. Бұл мектеп оқулығы Қазақстан территориясындағы алғашқы қауымдық құрылыс кезеңінен бастап XVIII ғасырға дейінгі қазақ халқының бірнеше мың жылдық тарихын 3 бөлім 9 тарауға бөліпоқушылар үшін ықшамдап ғылыми негізде түсіндіріп берген алғашқы балама оқулық болды [4].

Бұл оқулық кемінде төрт оқу жылы бойы, яғни 1995 жылы К.М. Байпақов, Б.Е. Көмеков, К.А. Пищулина сияқты танымал тарихшы ғалымдар бірігіп жазған «Орта ғасырлардағы Қазақстан тарихы» оқулығы шыққанға дейін қолданыста болды.

Мектеп ұстазы Д. Бабаев жазған оқулық мұғалімдер, оқушылар және ата-аналар тарапынан оң бағасын алды. Тәуелсіздік алғаннан кейінгі ұлт тарихын жаңаша оқыту қажеттілігіне орай Д. Бабаев енді Қазақ елі тарихының орта ғасырлар мен жаңа заман кезеңін оқытуға арнап, 7 және 8 сыныптарда оқытылатын екі оқулық етіп жазды.

1994 жылы XV-XVII ғасырлардағы Қазақстан тарихы оқулығын өңдеп 8 сыныпқа арнап қайта шығарды [5].

Бұл сыныпқа арналған оқулық ұстаздар мен оқушылар тарапынан қолдау тауып үш рет басылып шығуға мүмкіндік алды.

Ал 1995 жылы 7 сыныпқа арнап V-XV ғасырлардағы Қазақстанның орта ғасырлардағы тарихына арналған оқулығын жазды [6].

Қазақстан тарихын оқытудың теориясы мен әдістемесін жасаған педагогика ғылымдарының докторы, профессор Т.Т. Тұрлығұл Д. Бабаевтың 1990 жылы 8-класқа арнап жазған оқулығын талдап төмендегідей баға берген:

«Оқулық мазмұны Қазақстан тарихын ежелгі заманнан XVIII ғасырдың аяғына дейін қамтиды. Оқулықта 80-жылдардың аяқ кезінде тарих ғылымында, оның әдіснамасында пайда болған жаңалықтар ескерілген; бағдарламаға сәйкес жазылған, ғылыми жағынан Қазақстан тарихы ғылымының сол кездегі дәрежесіне сай келеді; тарихи материалдардың тәрбиелік мүмкіндігі ескерілген; тарихи фактілер, оқиғалар, құбылыстар нақты мысалдармен ашып көрсетіледі; ғылыми-теориялық материалдар жеткілікті дәлелдермен түсіндіріледі; тарихи материал оқушылардың дайындық дәрежесі мен таным қызметін ескере отырып іріктелген; оқулық тілі түсінікті; оқу материалының жүйелілігі, реттілігі сақталған; сұрақтар мен тапсырмалар негізінен сәтті іріктелген; иллюстрациялар берілген» [3,64].

Әріптесінің оқулықтың маңызы туралы пікірін педагогика ғылымдарының докторы, профессор Б.Қ. Әбдіғұлова да қолдап: «Бағдарлама мен оқулықтың мазмұны қазақ халқының тарихы туралы бүтіндей түсінік қалыптастыруға, оқушылардың ұлттық тарихи санасын оятуда, елжандылыққа тәрбиелеуде септігін тигізді», деп бағалады [7,35].

Кеңестік идеология құрсауынан құтылған Отандық тарих ғылымы тың зерттеулер жүргізіп, ұлттың өткен тарихына қатысты жаңа тұжырымдар мен пайымдауларға қол жеткізді. Соның нәтижесінде Қазақстанның орта ғасырлар мен жаңа замандағы тарихынан мектеп оқулықтарын жазуға танымал тарихшылар мен әдіскер ғалымдар кірісіп жетілдірілген жаңа оқулықтарды өмірге әкелді. Сөйтіп өтпелі кезеңде өз міндетін орындаған Д. Бабаев оқулықтары келесі буын оқулықтарына жол берді.

Дүйсенбай Бабаев мектепте сабақ жүргізу барысында үнемі ізденіп, қосымша әдебиеттер оқып, көрнекі құралдар дайындап мол тәжірибе жинап, сабақтарын әрқашан жақсы деңгейде өткізіп, білім-білігімен шәкірттерінің, әріптестері мен ата-аналардың құрметіне бөленді.

Өте білімді және талантты мектеп ұстазының көп жылғы ізденіске толы еңбегі бағаланып, 1980 жылы «Қазақ ССР Халық ағарту ісінің үздігі» марапатына ие болды. Сонымен қатар ұстазға 1991 жылы «Методист-мұғалім», ал 1993 жылы «Қазақстанның еңбек сіңірген ағарту қызметкері» құрметті атағы берілді.

Ізденімпаз, әдіскер мұғалім 2000 жылы өмірден озды. Еңбегі мен есімі ардақталып 2001 жылы тамыз айында табан аудармастан 43 жыл еңбек еткен №115 қазақ орта мектебіне Дүйсенбай Бабаевтың есімі берілді.

Тәуелсіздіктің алғашқы жылдарында қарапайым мектеп мұғалімі Д. Бабаев табиғи дарынын, қарым-қабілетін, білім-білігін жұмсап, жас ұрпақ санасында тарихи білімді қалыптастыруға өзіндік үлес қосып, білім беру тарихында осылай із қалдырды.

Дүйсен Бабаевтың отбасылық өмірде де көпшілікке үлгі бола білді. Тату-тәтті көп балалы жанұяның отағасы болды. Балалары да өсіп-жетіліп әрқайсысы өмірден өз орындарын тапты. Бір қызы Айгүл Бабаева республикаға танымал әнші, сазгер тележүргізуші ретінде әкесі сияқты елге танымал мәдениет қайраткеріне айналды.

Әдебиеттер

1. Ералиева З. Дүйсенбай Бабайұлы // Қазақстан тарихы: әдістемелік журнал. 2005, № 8. 76-77 б.
2. Қазақ ССР тарихы. Жалпы білім беретін орта мектеп бағдарламалары. – Алматы «Рауан». 1995 -124 б.
3. Тұрлығұл Т.Т. Мектепте Қазақстан тарихын оқытудың теориясы мен әдістемесі. Алматы: «Ғылым». 2003 256 б.
4. Бабаев Д. Қазақстан тарихы 8-класқа арналған оқулық. –Алматы: «Рауан», 1990. -189 б.
5. Бабаев Д. Қазақстан тарихы (XV-XVII ғғ.) 8-класқа арналған оқулық.–Алматы: «Рауан», 1994 -144 бет.
6. Бабаев Д. Қазақстан тарихы (V-XV ғғ.). 7-сыныпқа арналған оқулық. – Алматы: «Рауан». – 144 б.
7. Әбдіғұлова Б.Қ. Қазақстан тарихын оқытудың өзекті проблемалары. – Алматы: «Ғылым» 2001. – 170 б.

К.А. Мухамбетова
г. Астана (Қазақстан)

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОЦЕНКЕ КАЧЕСТВА ЖИЗНИ ДЕТЕЙ

Началом изучения проблем качества жизни можно считать конец 60-х годов XX века, когда в развитых странах Запада происходил переход к постиндустриальной стадии развития общества. Эта категория стала рассматриваться в связи с обеспечением жизнеспособности общества и трактоваться как составная часть идеала будущего, которого человечеству предстоит достичь.

В книге «Качество жизни» английский исследователь М. Ньюэл пишет: «в обществе потребления человек стал производителем товаров, количество которых превышает его потребности. Жизнь ставит нас перед необходимостью сделать выбор: или количество – увеличение заработной платы, рост производства товаров, растущее удовлетворение материальных нужд, строительство дешевых квартир и прочее, или качество - образование, здравоохранение, культура, экология и т.п.» [1, с.43].

Качество жизни имеет объективную и субъективную стороны, поэтому может оцениваться двумя способами: 1) как степень удовлетворения научно-обоснованных нормативов потребностей и интересов; 2) как удовлетворенность качеством жизни самих индивидов.

Стандарты или индексы качества жизни должны отвечать следующим требованиям: отражать наиболее важные социальные параметры, имеющие интегральное значение для общества и отражающие его собственное ощущение себя благополучным или неблагополучным; однозначно восприниматься любым гражданином на всей территории страны, объединяя всех единым пониманием; обладать достаточной чувствительностью и способностью быстрого реагирования на факторы, изменяющие условия жизнедеятельности; иметь доступные для стандартного измерения количественные характеристики, обеспечивающие возможность сравнительной оценки и слежения за динамикой.

Концепт, наиболее полно характеризующий качество жизни детей – это благополучие, многомерное понятие, включающее в себя ментальное/психологическое, физическое и социальное измерение. Здоровье и благополучие детей напрямую связано со

способностью семей обеспечивать их основные физические, эмоциональные и социальные потребности.

Обзор мировой практики показывает, что существуют различные инструменты измерения детского благополучия, включающие в себя наборы индикаторов, например, здоровье и образование. Так, например, в Ирландии Национальный офис по детям (National Children's Office) был реализован опыт развития национальной системы измерения детского благополучия (The Development of a National Set of Child Well-Being Indicators. Executive Summary, June 2005).

Ключевым был подход, основанный на «полной детской перспективе», который строится на понимании детей, признает многомерность жизни детей, важность ее формальной и неформальной поддержки и приоритетности детских отношений в их благополучии. Поэтому в разработке индикаторов приняли участие дети, давшие информацию о том, как они понимают собственное благополучие [2].

Для измерения качества детской жизни специалисты офиса выделили три сферы или домена:

1. Качества и возможности ребенка (Child's own capacity): физическое и ментальное благополучие, эмоциональное и поведенческое благополучие, интеллектуальные способности, духовное и моральное благополучие, идентичность, навыки самопомощи, семейные связи и отношения, социальные связи и отношения со сверстниками и презентация в обществе (Social presentation).

2. Детские взаимоотношения (Children's relationships).

3. Формальная и неформальная поддержка (Formal and Informal support. State and Community).

Расширенный набор индикаторов включал в себя 30 показателей, от посещения школы, насилия и плохого обращения до хобби и активности, а также ценностей и уважения.

Источники информации - перепись населения, исследования и официальная статистика: Национальная перепись, покрывающая ряд переменных социального, экономического и демографического характера (каждые пять лет), регулярные обследования домохозяйств, такие как Ежеквартальное национальное обследование домохозяйств (Quarterly National Household Survey, QNHS) и ежегодное исследование дохода и условий жизни в Европейском Союзе (annual European Union – Survey of Income and Living Conditions, EU-SILC): сбор социально-демографической информации, Национальные и международные исследования образовательных достижений и поведения в сфере здоровья? Программа для международной оценки студентов (Programme for International Student Assessment, PISA) ит.д.

В США в 2003-2007 гг. в рамках проекта KIDS COUNT Фонда Анны И. Кейси (KIDS COUNT Project of the Annie E. Casey Foundation) и Фонда Детского развития (Foundation for Child Development, FCD) было проведено сравнительное исследование детского благополучия в различных штатах, на основе Индекса детского благополучия. (Analyzing State Differences in Child Well-Being. On the basis of Child Well-Being Index) [3]. Отметим, что индекс Детского благополучия рассчитывался для всей Америки с 1975 года Фондом Детского развития, в 2007 году впервые был рассчитан на уровне каждого штата.

Индекс детского благополучия является инструментом для информирования политиков и общественности о том, как живут дети. Основным источником данных – официальная статистика, данные Бюро по переписи, Национальное исследование Детского здоровья (the National Survey of Children's Health), Исследование Американского общества (American Community Survey). Индекс конструируется на основе стандартизации данных, кодировании переменных и включает 25 индикаторов, сгруппированных по 7 сферам (доменам):

1. Семейное экономическое благополучие (FamilyEconomicWell-Being): бедные семьи с детьми, дети без гарантированной родительской занятости, средний доход в семьях с детьми, дети, не охваченные медицинской страховкой.

2. Здоровье (Health): процент детской смертности, дети с низким весом при рождении, смертность, дети, не имеющие хорошего или очень хорошего здоровья, дети с функциональными ограничениями, дети и подростки с лишним весом или ожирением.

3. Безопасность/ Рискованное поведение (Safe/RiskyBehavior): доля подростковых родов, курение в последний месяц в возрасте 12-17 лет, употребление алкоголя в возрасте 12-17 лет, незаконное употребление наркотиков, кроме марихуаны в возрасте 12-17 лет.

4. Образовательные достижения (EducationAttainment): средние достижения в чтении, средние достижения в математике для 4 и 8 летних.

5. Участие общины (CommunityEngagement): подростки и молодежь, которые не получили диплом о среднем образовании, подростки, которые не учатся и не работают, процент детей 3-4 лет, не посещающих школу, молодежь, не имеющая степени бакалавра, молодежь, не участвующая в выборах.

6. Социальные связи (SocialRelationships): дети из неполных семей, дети, которые путешествуют последний год.

7. Эмоциональное/Духовное благополучие (Emotional/SpiritualWell-Being): уровень самоубийств среди 10-19 летних, дети не посещающие еженедельно религиозные службы.

В Великобритании рассчитывается Индекс субъективного благополучия детей (AnIndexofchildren'ssubjectivewell-being. TheChildren'sSocietyresearchprogramme, 2010 г.). В структуру субъективного благополучия включаются такие показатели, как семья, друзья, здоровье, внешность, использование времени, будущее, дом, деньги и профессия, школа, варианты выбора, район проживания безопасность.

Необходимо проранжировать каждый из выделенных аспектов по шкале счастья от 0 (несчастлив совершенно) до 10 (абсолютно счастлив): «Насколько ты счастлив со своим?». На основании этих баллов рассчитывается общий индекс.

Также используется шкала удовлетворенности студенческой (школьной) жизнью Хьюбнера: набор утверждений, которые оцениваются по 5-ти балльной шкале от «согласен полностью» до «совершенно не согласен». Выборка включает в себя детей и молодежь в возрасте от 8 до 15 лет. Объем выборки – 2000 человек [4].

Литература

1. Качество жизни: сущность, оценка, стратегии формирования./ Под ред. Л.А. Кузьмичева, М.В. Федорова, Е.Е. Задесенца. – М.: ВНИИТЭ, 2000.

2. The Development of a national set of child well-being indicators/ Executive summary, June 2005 The National Childrens Office, Dublin // http://www.dcyu.gov.ie/documents/publications/Executive_Summary_Child_Well_Being_Indicators.pdf

3. William O'Hare, Mark Mather, Genevieve Dupuis. Analyzing State Differences in Child Well-Being. On the basis of Child Well-Being Index. January, 2012 // <https://www.fcd-us.org/>

4. Gwyther Rees, Haridhan Goswami and Jonathan Bradshaw. Developing an index of children's subjective well-being in England // https://www.childrensociety.org.uk/sites/default/files/tcs/research_docs

АРХИВНЫЕ МАТЕРИАЛЫ КАК ИСТОРИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ ПО ИЗУЧЕНИЮ ЗЕМЕЛЬНОГО ВОПРОСА 20-Х ГГ. XX В. В КАЗАХСТАНЕ

Землеустройство оседлого и переходящего к оседлости казахского населения осуществлялось в течение нескольких лет. Первый период охватывал с конца 1920 года по август 1922 года. 17 ноября 1920 года СНК КирАССР принял декрет, где говорится, что «в целях проведения сплошного землеустройства в КирАССР СНК постановляет: Впредь до окончательного землеустройства местного населения, как киргизского, так и русского, приостановить извне всякую крестьянскую колонизацию Киргизской республики. В виду существующего декрета СНК РСФСР «О колонизации Сибири и Уральской области» СНК КирАССР настаивает на прекращении колонизации Семипалатинской, Акмолинской губерний, входящих ныне в территорию КирАССР» [1, л.3].

2 февраля 1921 года ЦИК КирАССР утвердил Временное положение о землепользовании в КирАССР. По данному документу вся земля в пределах губерний: Семипалатинской, Актюбинской, Оренбургско–Тургайской, Уральской, Букеевской и Адаевского уезда, в чем бы пользовании она не находилась, объявлялась государственной собственностью [1, л.1].

В период между 07.02.-19.04.1921 года были приняты очень важные законоположения о землепользовании. Первым был «Декрет о возврате трудящемуся киргизскому населению свободных участков» в губерниях: Семипалатинской, Акмолинской, Тургайской и Уральской. Свободными участками считались земли, отмежеванные бывшим переселенческим управлением в вышеназванных губерниях из орбиты пользования казахского населения. Переселенческое управление, по имперскому правительственному установлению, предоставляло их крестьянам–переселенцам из России. Кроме того, земли, отчужденные у коренного населения отдавались в долгосрочную аренду дворянам, крупному капиталу из России. Названный декрет возвращал казахскому народу определённую часть этих свободных участков, не заселенных до февральской революции 1917 года. По положениям декрета местные советские органы имели право забирать участки у русских переселенцев, самовольно захвативших таковые в период между февральской и октябрьской революциями, после снятия ими предстоящего урожая 1921 года [1, л.1-2].

Второй декрет узаконивал возврат казахскому народу левобережья поймы реки Урал, отчужденного царским правительством Уральскому казачьему войску. Вся земля, находившаяся по левому берегу реки Урал, принадлежавшая с 1882 года Уральскому казачьему войску, изымалась из ведения станичных земельных отделов и передавалась Уездным земельным отделам тех казахских волостей, население которых пользовалось этой землей до ее отчуждения царским правительством Уральскому казачьему войску. Левобережная полоса реки Урал начиналась от города Илек и шла вниз по Уралу вплоть до Гурьева (Атырау). Границей служили с одной стороны р. Урал с севера и с запада, с другой земли казахов Уральской губернии [1, л.7].

Декрет (от 19 апреля 1921 года) рассматривал возврат киргизскому населению Акмолинской и Семипалатинской губернии десятиверстной полосы по реке Иртыш [2, л.59-60]. При определении свободного земельного фонда уездными земельными органами выяснилось, что в пределах Акмолинской губернии, за исключением Черлакского уезда и 7-иволостей Ишимского уезда, имелось 385 бывших переселенческих участков, отчужденных из орбиты пользования казахского населения и предназначенных для переселенцев, а также сдававшихся в долгосрочные аренды. Общая площадь данного земельного фонда составила 1 017 777 десятин [2, л.59-60].

Так называемая десятиверстная полоса по Горькой линии представляла собой земли, имевшие 10 верст в ширине, начинаясь от станции Звериноголовская, идя далее по казачьим станицам (Пресногорьковская, Пресновская, Новорыбинская и др.) до города Петропавловск и продолжаясь по линии железной дороги до станции Исиль-Куль (граница Омского уезда). В районе реки Ишим эта полоса на протяжении 50 верст превращалась по обеим сторонам Ишима в стоверстную. Она начиналась с северной площади надела поселка Новопапавловский и доходила до границы Явленской волости [2, л.59].

Десятиверстная полоса по левому берегу Иртыша располагалась в пределах Омского и Петропавловского уездов Акмолинской губернии и разворачивалась по южной стороне старого тракта Звериноголовск – Петропавловск - Омск [3, л.1]. На ней, помимо казачьей юртовой земли, была образована масса офицерских и арендных участков. Все они, согласно декрету КирЦИК, вошли в состав свободного фонда, подлежащего передаче коренному населению. «На всём протяжении, так называемой десятиверстной полосы по левобережью Иртыша, насчитывалось 415 участков земли с общей площадью около 240тыс. десятин. На этих участках в течение 3-х лет после Октябрьской революции образовалась масса сельскохозяйственных артелей, коммун, хуторов, частных хозяйств, члены которых самовольно захватывали их» [2, л.60].

24 марта 1922 года состоялось заседание технической коллегии Главного управления землеустройства и мелиорации Киргизского народного комиссариата земледелия. На нем были уточнены и изменены некоторые статьи декрета от 19.04.1921 г. Для реализации декрета должны были создаваться при Акмолинском и Семипалатинском Губернских земельных отделах тройки из представителей Губернского исполнительного комитета, Губернского земельного отдела и Губернского комитета партии и подлежали командировки в Акмолинскую и Семипалатинскую губернии по одному ответственному представителю от Народного комиссариата земледелия. Губернским земельным отделам 2-х губерний предлагалось впредь до выработки норм земельного обеспечения земледельческого населения установить высшей нормой надела для казачьих и иных поселков, расположенных в десятиверстной полосе, $7\frac{1}{2}$ десятин удобной земли на едока [4, л.8]. Норма земельного надела для коренного населения, согласно выработанной норме Губернского земельного управления, считалась от $7\frac{1}{2}$ до 15 десятин на душу [3, л.2].

Площадь десятиверстной полосы, за исключением выделенных из нее юртовых казачьих наделов и офицерских участков, по уездам Акмолинской и Семипалатинской губерний распределилась, примерно, следующим образом: в Петропавловском уезде – 97450,8 десятин, в Омском - 100986,4 десятин, в Павлодарском - 214649,2 десятин, в Семипалатинском - 381995 десятин, в Усть-Каменогорском - 93634,7 десятин [4, л.8].

Вся указанная площадь, а также все незаселенные трудовым населением бывшие офицерские участки и принадлежавшие другим войсковым чинам, находящиеся в границах десятиверстной полосы и, наконец, та часть нарезанных здесь юртовых наделов, которая превышала установленный максимум трудовой нормы, подлежала передаче в пользование казахского трудового населения. Они снимались с учета станичных волостных земельных отделов и передавались в распоряжение Исполнительных комитетов (по земельному отделу) тех казахских волостей, население которых являлось до последнего времени арендаторами и пользователями этих земель. На участках пригодных для хлебопашества должны были быть произведены гидротехнические изыскания, строительство колодцев, разбивка на усадьбы для заселения киргизского населения [4, л.9].

Коллегией Народного комиссариата земледелия (протокол №14 от 14 февраля 1922 года) было наказано Губернским земельным отделам снабдить всех устраиваемых на этих участках казахов строительными материалами для возведения жилых и хозяйственных построек, сельскохозяйственным инвентарем. Все необходимые материалы должны были отпускаться на льготных основаниях [4, л.9]. Незаселенные площади бывших офицерских участков, которые в преобладающем большинстве состояли

из луговых угодий, под заселение не поступали, а оставались в государственном фонде, в качестве резервных сенокосных участков, согласно Временному положению об эксплуатации земель КирАССР, утвержденному Коллегией Киргизского народного комиссариата земледелия, от 10 марта 1922 г. Частновладельческим хозяйствам, находящимся на бывших офицерских участках в пределах десятиверстной полосы на правах собственности и долгосрочной аренды, временно до окончательного землеустройства должны были сохраняться наделы по норме - 7½ десятин удобной земли на едока [4, л.9].

Возврат казахскому населению левобережья реки Урал, отчужденного царским правительством Уральскому казачьему войску, осуществлялся на основании специальной временной инструкции по проведению в жизнь декрета КирЦИК от 19 апреля 1921 года [1, л.7]. Сенокосные угодья отводились, в первую очередь местному казахскому населению и во вторую - населению, перекочевывающему в Уральскую губернию. Оставшиеся за удовлетворением коренного населения сенокосные угодья были переданы в ведение волостных земельных отделов и в государственный фонд. Леса на левобережной пойме реки Урал не распределялись между населением, а оставались в ведении Лесного управления и эксплуатировались уездными земельными отделами и также являлись государственной собственностью. В целях сохранения луговых угодий было принято решение о том, что жилые постройки в пойме реки Урал должны были возводиться по особому распоряжению Губернских земельных отделов [1, л.11].

Крестьяне, самовольно захватившие земли и имевшие на них временные жилые постройки, при наличии казахов - шаруа, претендующих на эти земли по праву и желающих вести оседлый образ жизни, переселялись на другой участок. При этом в дальнейшем они не теряли права получения земли по трудовой норме в других участках, наравне с остальными гражданами КирАССР. Переселенцы, не имевшие в пределах данной губернии земельных наделов и построившие на захваченных землях основательные стационарные жилые постройки и ведущие своё хозяйство, оставались на занятых ими землях [3, л.1-3; 1, л.12].

Казахи - скотоводы, имевшие желание перейти к оседлой форме хозяйствования, получали право внеочередного землеустройства на свободных участках. Земельным органам вменялось в обязанность обеспечение их сельскохозяйственным инвентарем, строительным материалом. В этих районах, в первую очередь, должны были производиться гидротехнические работы. Уездные земельные отделы при посредстве волостных земельных отделов должны были составить подробные списки освобожденных участков и представить их на утверждение в Губернский земельный отдел. В 2-х недельный срок Губернский земельный отдел обязывался их рассмотреть, утвердить и вернуть в Уездные земельные отделы для претворения в жизнь декрета о возврате земель киргизскому населению [3, л.3].

Принятые декреты по возврату отчужденных земель царизмом казахскому населению были необходимыми и своевременными. Однако процесс их реализации в жизнь не отвечал требованиям дня. Несмотря на запреты переселения крестьян из России не прекращались, численность самовольных переселенцев систематически росла. О непрекращающихся массовых крестьянских переселениях говорил начальник Управления землеустройства М.К. Янковский на заседании Технической коллегии от 11.01.1922 года. Он отмечал, что хотя Киргизский совет народных комиссаров издал декрет о прекращении переселения в Киргизскую республику, Коллегией Народного комиссариата земледелия РСФСР было разрешено частичное переселение крестьян из центральных губерний России, тех переселенцев, которые успели к этому времени ликвидировать свои хозяйства на местах, и также переселенцев находящихся в пути и задержанные вследствие снежных заносов и других причин (Постановление коллегии НКЗ РСФСР от 03.01.1922 г.). Начавшийся голод в Поволжье вызвал массовое переселение голодающих в республику.

Данное переселение вновь было разрешено решением ВЦИК РСФСР от 28 июля 1921 года [5, л.3].

Как видно, переселение крестьян из России в Казахстан не прекращалось. Это усугубляло землеустройство коренного населения. Главное управление землеустройства КирАССР било тревогу и требовало перед Москвой – категорически запретить переселение крестьян в республику; принять меры к немедленной отправке переселенцев к местам выхода. Нарушение декрета (от 28 ноября 1920 года, о прекращении выдачи земельных наделов пришлому населению, впредь до окончательного устройства коренного населения) было по всему Казахстану.

Декреты 1920-1922 годов, касающиеся землеустройства коренного населения, были только частично реализованы. В протоколе № 2 заседания технической коллегии Главного управления землеустройства Киргизского народного комиссариата земледелия (17.03.1922 г.) отмечено, что «в целях восстановления справедливости и поддержания приходящих в окончательный упадок киргизских хозяйств, КирЦИК в соответствии с постановлением 1-го Всекиргизского съезда Советов издал целый ряд декретов: от 17 ноября 1920 г. о воспрещении сельского переселения в КирАССР; Временное положение землепользования в КирАССР (от 02.02.1921г.); декрет (07.02.1921г.) в силу которого все переселенческие и другие участки, не занятые к февральской революции 1917 г., должны передаваться киргизскому трудовому населению; декрет (19.04.1921г.) о возврате киргизам Акмолинской и Семипалатинской губернии земли десятиверстной полосы и левобережной поймы р. Урала; инструкция по проведению в жизнь декретов о возврате киргизам, как свободных, так и десятиверстной прииртышской полосы и левобережной поймы р. Урала. Все эти декреты не получили должного осуществления» [5, л.24].

В июле 1922 г. в приказе № 3 Красного каравана КирЦИКа за подписью А. Джангильдина отмечалось также, что «декрет КирЦИКа от 07.02.1921 г. о передаче киргизскому населению земельных участков, отобранных бывшим переселенческим управлением или самовольно захваченных во время революций, не проведен в жизнь» [6, л.83].

Некоторые уездные органы скрывали от населения содержание декрета ЦИК КирАССР от 19 апреля 1921 г. Сотрудники земельного отдела, связанные с казаками, преднамеренно скрывали и задерживали реализацию декрета в жизнь. Такие факты имели место во всех уездах, где руководители земельных структур под давлением крестьян и казачества приостанавливали действия декретов. Председатель Кустанайского Губернского исполнительного комитета Тараненко в своей объяснительной записке на имя КирЦИК и Киргизского народного комиссариата земледелия (29 июля 1922 г.) пишет: «При проведении в жизнь декрета КирЦИКа от 07.02.1921 г. о возврате киргизскому населению свободных участков встречаются такие непреодолимые трудности, что Губернский земельный отдел и Губернский исполнительный комитет не могут прийти к какому-либо определенному решению. Дело в том, что за время революции крестьянство руководствовалось лозунгом «Вся земля трудящимся!» и захватило не только свободные участки, но и надельные киргизские земли. Таким образом, возник ряд поселков со многими деревянными постройками и даже мельницами. Решение о выселении, хотя бы самовольно поселившихся крестьян, вызывает среди всего крестьянства негодование, а также вызывает ненависть к киргизам. Все это наилучшим образом играет на руки контрреволюционно настроенным слоям населения. Оставление же самовольцев на землях ими занятых противоречит всем распоряжениям центра. Кроме того, вызывает у киргизского населения недоверчивое отношение к Советской власти. В общем, неосторожный шаг со стороны Губернского земельного отдела и Губернского исполнительного комитета может вызвать самые серьезные эксцессы» [7, л.9].

При проведении земельных реформ не было целенаправленного, объективного научного подхода к решению проблем. Инструктор по землеустройству Оренбургской губернии Хованов подчеркивал о «необходимости образования научного бюро с привлечением научных статистических сил Народного комиссариата земледелия, также

профессиональных работников киргизского населения» [5, л.27]. В период проведения реформ составлялись планы работ по землеустройству без учета объективных факторов. За неимением достаточных средств основная масса их оставалась на бумаге. По плану работ на 1921г. были нужны 428 опытных землестроителей, фактически были всего 88 специалистов [2, л.60].

При анализе причин незавершенности проведения реформ можно выделить следующие факторы: противодействие русского крестьянства, казачества, не желающих пересмотра их земельных наделов; отсутствие технических сил и материальных средств; не прекращающийся поток переселенцев из Российских губерний; самовольный захват крестьянами – старожилами и вновь переселившимися крестьянами земельных наделов; отсутствие целенаправленной работы со стороны местных властей русских волостей, уездов; не велись решительные меры к освобождению самовольно захваченных участков переселенцами; не была выработана норма земельного обеспечения для казахских хозяйств в земледельческо-скотоводческой, скотоводческо-земледельческой, скотоводческой зонах, а также препятствием был массовый голод 1921-1922 гг., которому подверглось особенно коренное население, потерявшее более миллиона человек.

Литература

1. ЦГА РК. Ф. 74. Оп. 2. Д. 47. Л. 3. Декрет СНК КССР от 17 ноября 1920 г.; Л. 7. Временная инструкция по проведению в жизнь декрета КЦИК от 19 апреля 1921 г. о возврате киргизскому трудовому населению левобережья поймы р. Урала, отчужденной царским правительством Уральскому казачьему войску (принята Коллегией Кирнаркомзема 01 апреля 1922г.). Л. 1-2. Временное положение о землепользовании в КССР (утвержден 02 февраля 1921 г., протокол КЦИК № 8); Декрет о возврате трудовому киргизскому населению свободных участков в губерниях: Семипалатинской, Акмолинской, Тургайской (бывшей) и Уральской (опубликованной в бюллетене № 11 сессии КЦИК от 07 февраля 1921 г.); Л. 12. Инструкция по проведению в жизнь декрета о возврате киргизскому населению свободных, незаселенных до февральской революции 1917 г. участков в губерниях: Семипалатинской, Акмолинской, Тургайской (бывшей) и Уральской (утверждена Коллегией Наркомзема 30 декабря 1921 г.).

2. Северо–Казахстанский ГА. Ф. 7. Оп. 1. Д. 7. ЛЛ. 59 - 62. Докладная о деятельности Акмолгубземуправления. Август 1922 г.; Л. 63. О сельскохозяйственной кооперации в Акмолинской губернии.

3. Северо–Казахстанский ГА. Ф. 54. Оп. 1. Д. 128. ЛЛ. 142-145. КирнаркомземАкмолинскому Губземуправлению о льготах по сельскохозяйственному налогу; ЛЛ. 1-3 Инструкция о проведении в жизнь декрета КЦИК от 2 февраля 1921 года о возврате трудовому киргизскому населению свободных участков в губернии Семипалатинской, Акмолинской, Тургайской (бывшей) и Уральской и декрета КЦИК 19 апреля 1921 г. о возврате трудовому киргизскому населению земель, отчужденных царским правительством в собственность: а) Сибирскому казачьему войску, б) Уральскому казачьему войску из киргизских земель; ЛЛ. 19-20. Всем Губзем и Уземуправлениям КССР. № 1261. Ноябрь 1922 г.; Л. 177. Выписка из Постановления № 12 Губернского землеустроительного совещания Акмолгубземуправления. 9 октября 1923 г.

4. ЦГА РК. Ф. 74. Оп. 2. Д. 194. ЛЛ. 2,8. Заседание технической коллегии Главного управления землеустройства и мелиорации Кирнаркомзема. 24. марта 1922 г.; ЛЛ. 8-9. Временная инструкция по проведению в жизнь декрета от 19 апреля 1921 г. о возврате киргизскому населению земель отчужденных царским правительством Сибирскому казачьему войску (в районе Акмолинской, Семипалатинской губерний).

5. ЦГА РК. Ф. 74. Оп. 2. Д. 162. Л. 3. Протокол заседания технической коллегии Главного управления землеустройства. 11 января 1922 г.; Л. 24. Землеустроительная политика, проводимая Наркомземом КССР. 29. 06. 1922 г.; Л. 27. Особое мнение.

6. ГА г. Астаны. Ф. 244. Оп. 1. Д. 67. Л. 80. Приказ № 45 Акмолинского уездного комиссариата по продовольствию. Июль 1922 г.; Л. 83. Приказ № 3 Красного каравана КирЦИКа июль 1922 г. г. Акмолинск.

7. ЦГА РК. Ф. 74. Оп. 2. Д. 215. Л. 9. В КирЦИК и Кирнаркомзем. Объяснительная записка.

А.Е. Оспанов
Астана қ. (Қазақстан)

ҰЛЫ ОТАН СОҒЫСЫ ТАҚЫРЫБЫН ОҚИТУДЫҢ ПРОБЛЕМАЛАРЫ

Неменеге жетістің, бала батыр?
Қариялар азайып бара жатыр
Бірі мініп келместің кемесіне,
Бірі күтіп энекей жағада тұр
(М. Мақатаев)

Бір қарағанда бұл өлеңнің тақырыпқа еш қатысы жоқ сияқты көрінуі мүмкін. Қазіргі ұрпақтың тәуелсіз елде өмір сүріп жатқаны, бейбіт аспан астында оқуын оқып, жұмысын істеп, соғысты кинодан көріп, көркем әдебиеттен оқып өмір кешіп жатқаны—осы қарттардың біз үшін жасаған сол сұрапыл жылдары жаңқиярлық ерлігінің арқасы. Жеңіс күнін жақындатқан сол қарттардың қатары қазіргі кезде азайып бара жатқаны, бұл өмір шындығы. Мысалы, менің туған жерім Қостанай облысы, Әуликөл ауданында сегіз соғыс ардагері осы Жеңістің жетпіс бірінші көктемін көру бақытына ие болды. Үлкені тоқсан бестің белесіне шықса, ең кішісінің өзі тоқсанды алқымдады. Қаншасы келесі Жеңіс күнін көре алатыны белгісіз. Кейбір ауылдық аймақтарда соғыс ардагерлері жоқ, жас ұрпаққа осы соғыс туралы айтқанда басқа ауылдық өңірлерден соғыс ардагерлерін шақыртуға мәжбүрміз. Ал, қазіргі заманда осы соғыстың мағынасын, мазмұнын, нәтижесін «ревизиялауға», «қайта қарап, қайтадан жазып шығуға» ұмтылушылар қатары көбейіп кеткенін көзіміз көріп, құлағымыз естіп жүр. Ондайлардың қатарында кешегі соғыста масқара болып жеңіліп, саяси «арманына» жете алмаған Батыс елдерімен қатар, осы соғыстан көп зардап шеккен, кезінде жауға бірге аттанып, бетін қайтарған Украина мен Ресей елдері де бар. Мына «әлеуметтік желісі» дамыған заманда, сол желінің ішіндегі «ақпаратқа» ғана сеніп, қалғандарына көңіл бөлмейтін ұрпаққа Ұлы Отан соғысының шындығын жеткізу – бұл қазіргі күннің өзекті мәселесі деп білемін.

Ал, енді осы бұрмалаушылықтарға тоқталсақ және оны жас ұрпаққа қалай түсіндіру қажет деген мәселеге өз көзқарасымды білдірсем.

1. Биыл біздің еліміз Мәскеу түбіндегі шайқаста генерал-майор И.В.Панфилов басқарған 316-атқыштар дивизиясының көрсеткен ерлігінің 75 жылдығын атап өтті. Осы дивизия құрамында өздерінің өмірлерін қиып, жаудың елу танкін тоқтатқан политрук В.И. Клочков басқарған жиырма сегіз жауынгердің ерлігін жоққа шығаруға ұмтылатын Ресей мемлекеттік әскери мұрағаты. Олардың ойынша, сол кездегі қолдарында бар қарумен жауды тоқтату, әсіресе танкілерді тоқтату мүмкін емес еді деген пікір айтады. Дәлел ретінде КСРО-ның Бас әскери прокуратурасының 1948 жылғы 10 мамырдағы баяндамасын келтіреді. Осылардың бәрін жоққа шығарғандар ішінде Илья Капров—сол кездегі осы дивизияның 1041 полкінің командирі, тарих ғылымдарының докторы Георгий Куманев, бүкіл өмірін осы оқиғаны зерттеуге арнаған. Сонда фашистерді Мәскеу іргесінде тоқтатып, кейін шегіндіріп, Кеңес елінің астанасына жауды жібермеген кімдер?. Тергеу жұмыстарын жүргізген тергеуші Самуил Соловейчик көп жылдардан кейін осының бәрі

әдейі ұйымдастырылған акция деді. Бұл сол кездегі Кеңес үкіметінің үгіт-насихат жұмысының нәтижесі дейді. Одан басқа, әскери журналист Александр Кривицкийдің ауыр жараланып, госпитальда қайтыс болардың алдында осы ұрысқа қатысқан қатардағы жауынгер Крючковтың айтқан әңгімесін жазып алып газетке жарияланған мақаласы бар. Сол сұрапыл шайқастан аман қалған жауынгер Шадринның сол кездегі жас ұрпаққа шайқас, ерлік туралы айтқаны рас. Неге мұрағат қызметкерлері олай жасаған, қандай пайда тауып отыр осылай айтып, түсініксіз. Әлде атыңды шығарғың келсе, жер өртенің бір түрі ме? Бір аңғарғаным теріскейдегі көршіміз осы 316 – атқыштар дивизиясы туралы тағы бір бұрмалаушылыққа барды. Ол бұл дивизия қырғыз елінде жасақталды деген ақпарат таратуы. Бұны қалай түсінуге болады? Дивизияның Алматыда жасақталғанын, оның құрамындағы жауынгерлердің 50 % қазақ ұлтының өкілдері болғанын білмегендері ме? Бауырлас екі елді айтыстыру ма, әлде қазақ халқының осы Жеңіске қосқан үлесін кемсіту ме? Мен екінші пікірімнің дұрыстығына толық сенімдімін. Осының бәрін оқушы болсын алдында, студент болсын алдында ашық айту керек. Жалтақтап қажет емес, әйтпесе болашақ ұрпақтар осындай ойда қалуы әбден мүмкін. Қазақ батыр халық екенін тарих талай дәлелдеді емес пе? Мәскеуді қорғаған, Кеңес елінің еуропалық бөлігін, оңтүстік- шығыс және орталық Еуропаны азат еткен қазақстандықтар сол қазақтың ұрпағы емес пе?

2. Екінші бір проблема, ол еліміздегі кейбір азаматтардың осы сұрапыл соғыста ерлік көрсеткен жерлестеріміздің өмірлеріне қатысты деректерге күмән келтіріп соны «зерттеуге» уақыттарын бөліп, ол мәліметтерді баспасөз бетінде жариялап қоғамда бір резонанс туғызуы. Рет-ретімен айтсақ:

2.1. Рақымжан Қошқарбаев туралы шындық ашылып, тіпті Ресейдің өзі оның ерлігін мойындағаны бұл біздің еліміз үшін, халқымыз үшін үлкен жетістік. Міне, мен бұны дұрыс деп есептеймін. Осы мәселені көтерген азаматтарға біздің қоғамның алғысы шексіз екеніне күмәнданмаймын.

2.2. Ал Мәншүктің атын Мәнсия, Әлияның атын Лия деп жүрген «айтқыштарға» айтар базынам бар. Онсыз да өткен тарихымызға күмәнмен қарайтындардың, тіпті жастардың ішінде көңіл бөлмейтіндердің қарасы көбейіп тұрған шақта осы тұрғыдағы ақпараттарды беріп олардың басын қатырып, төл тарихымыздан одан бетер алшақтатып алмаймыз ба? Бірнеше ұрпақ Мәншүк, Әлия деп тақпақ, өлең айтып, киносын көріп өскенін ескеру қажет деп ойлаймын. Абылайдың Әбілмансұр екенін көп адам білмейді, ал Абылайды біледі. Ертең Мәнсия, Лия дегендер кім деп сұрайтын ұрпақтың пайда болуына өзіміз себеп болмаймыз ба? Қажеті жоқ нәрселерді қозғап қайтеміз, олардың өмірінің жарқын сәттерін, үлгі болар сәттерін көрсеткеніміз дұрыс болар. Келеңсіз жағдайларды іздестіріп, «арзан сенсация» жасау ұрпақ тәрбиесіне кері әсерін тигізбейтініне көзіміз жете ме? Мен бұл ойларымды сабағымда осылай ашық түрде айтамын. Мәншүк Мәншүк болып, Әлия Әлия болып қалу керек тарихта.

2.3. Тыл еңбеккерлерінің жанқиярлық еңбегі әлі де өзінің толық бағасын ала алмай жүрген жайы бар. Қанша снаряд, оқ-дәрі, қанша егін алды, қанша мал өсірді – міне, көп жағдайда санға, көрсеткіштерге көңіл бөлеміз. Қазақстанның халық шаруашылығын әскери арнаға көшіру барынша қысқа мерзімде жүргізілді. Арнайы құрылған жоспар бойынша көршілес жатқан одақтас елдерден тыл аудандарына соғысқа аттанған ер азаматтардың орнын толтыру үшін өндіріске жаңадан үш миллионнан астам адам қабылданды. Жылы орнын суытып еркінен тыс елін, жерін тастап Кеңес үкіметі «көшіріп» жібергендер саны екі миллион төрт жүз алпыс төрт мың адам екен. Осыншама басқа ұлт өкілін кеудесінен итермей, өзі тұрып жатқан аядай үйінің бір бұрышын соларға беріп, өзі асқа жарымай отырса да, жартысын соларға ұсынған халық емеспіз бе? Аш-жалаңаш жүрсе де, үйіне «қара қағаз» келсе де «Бәрі де соғыс үшін, бәрі де жеңіс үшін» деп еңбек еткендер қазіргі кезде тиісті еңбегінің бағасын алып жүр ме? Азғантай тапқан-таянғанын үкіметке өткізіп немесе түн ұйқысын төрт бөліп, май шамның жарығымен майданда от кешіп жүрген жауынгерлерге шұлық, колғап, күртеше, тағы басқа нәрселер тоқыған тыл

еңбеккерлерінің еңбегін жас ұрпақ жадына мықтап сақтау керек. Ол күндердің куәгерлері әлі де арамызда, солардың естеліктерін таспаға түсіріп, хатқа жазып қаттап қою керек. Ұлы Отан соғысындағы Жеңіс күнін жақындатқандарға көмектесіп, айтқан әңгімелерін, мұң-мұқтаждарын тыңдап өскен ұрпақ болашақ ұрпаққа осының бәрін сол қалпында, бұрмаламай жеткізер еді, басқаларға бұрмалауға жол бергізбес еді. Бұл жұмысты күнделікті жүргізу тиімді болар еді.

2.4. Ұлы Отан соғысы тақырыбын оқытқанда тағы бір көңіл бөлетін мәселе – ол жергілікті өлкетануға қатысты материалдар. Бұл тақырыпты оқытуда сең қозғалды, оны мойындауымыз қажет. Бірақ барлық құпия ашылған жоқ. Өмірден өтіп кеткен адамның сондай бір тағдырдың иесі екенін кеш білетініміз өкінішті. Бірақ олардың артында ұрпақтары қалды, көзін көрген куәгерлер бар, олар өмір сүрген ауыл-аймақ бар – осыны пайдаланып, зерттеу жұмыстарын жүргізу қажет шығар. Әр өңірден келген студенттерге сенің өлкеңнің тарихы қызықсыз болар деп қорықпау керек. Мен өз жұмысымда сол кіші Отанымның тарихының жарқын беттерін жиі айтып отырамын. Мысалы Ленинградты қорғап жау дзотының аузын өз кеудесімен жапқан Сұлтан Баймағамбетов туралы, Берлин үшін шайқаста өз ротасымен Рейхстагқа бірінші болып басып кірген Илья Сьянов туралы, 7227 семиозерлықтар (қазіргі Әулиеколдің 1989 жылға дейінгі атауы) Отанды қорғауға аттанып 2404 адам елге оралған жоғын айтсақ, дұрыс болмай ма? 500 қазақстандық жауынгер Кеңес Одағының Батыры атағын алса соның бесеуі біздің жердің тумалары. Тыл еңбеккерлері майданға 481 центнер ет, 161 центнер басқа да азық-түліктерді жіберген. Жылы киім 7696 дана, соның ішінде пима – 1050 пар, тондар – 258 дана, қолғаптар – 867 пар тапсырған. Аудан тұрғындары 120 мың сомға әскерлерге сыйлықтар, жеке посылкаларға салынған сыйлықтар 200000 сом майданға жіберілген. Осыны айтсақ студенттер өз өлкесінде болған осындай оқиғаларға көңіл бөлер еді.

Қорытындылай келе, өткен тарихты ұмыту, ол тарихқа жасалған үлкен қиянат болады. Ондайды тарих кешірмейді, сондықтан ол қасірет қайтып соғуы мүмкін. Әлі де арамызда жүрген соғыс ардагерлерінің біздерге жасаған еңбегін ескеріп, сол соғыста қаза тапқан жиырма жеті миллион адамның аруақтарын сыйлап аз да болса осы бағытта жұмыс істеу, болашақта соғысты болдырмау – біздің, білім саласында қызмет істеп жүрген мамандардың парызы деп есептеймін.

Әдебиеттер

1. Черныш П.М., Филиппов Ф.И., Досмағамбетов С.К. Слово о родине-Аулиеколь 2005.
2. Сатыбалдина Ж. Берлинге жеткен бір қазақ. Қостанай таңы 2016.-№ 49, - 6 мамыр
3. www.ratel.kz

А.М. Умнат
г. Астана (Қазақстан)

ФАНАТЫ ПОП КУЛЬТУРЫ КАК СОЦИАЛЬНАЯ ГРУППА

В данной статье интерес представляет изучение такого феномена культуры как фанаты, которые представляют собой определенную социальную группу. Словарная дефиниция в лексикографических источниках характеризует социальную группу следующим образом: «любая относительно устойчивая совокупность людей, находящихся во взаимодействии и объединенных общими интересами и целями. В каждой С.Г. воплощаются некоторые специфические взаимосвязи индивидов между собой и обществом в целом в рамках определенного исторического контекста. Внешние

отличительные признаки С.Г.: 1) статика существования С.Г. проявляется в непрерывной динамизации групповых процессов в латентной или явной форме; 2) С.Г. характеризуется определенным набором социальных норм, институционализацией ценностей, репродуцируемым групповым контекстом; 3) С.Г. имеет свою ролевую структуру с достаточно выраженными функциональными нагрузками» [1]. Исходя из определения, мы можем судить о том, что человек не может существовать без определенной принадлежности к какой-либо социальной группе. Само понимание принадлежности к социальной группе, в которой состоят люди с похожими идеями и взглядами, дает ощущение уважения, безопасности и единства. Изучение данных групп в эпоху глобализации и трансформации обществ является актуальным и важным.

С самого раннего периода общественного развития люди объединялись для того, чтобы добыть еду, в дальнейшем же людей объединяли общие принципы и интересы. Так или иначе, процесс объединения групп происходил на одной территории. В настоящее время этой территорией является интернет. Люди с разных стран объединяются и собираются вокруг объекта всеобщей симпатии. Объектами могут являться фильмы, музыка и прочий круг интересов. Появляется социальная группа под названием «фандом», состоящая исключительно из фанатов поп культуры [2].

Фанат—человек, испытывающий особо повышенное влечение к определенному объекту. Различают «мягких» (поклонник) и «ярких» фанатов. В зависимости от того, что является объектом влечения, выделяют религиозных, политических, спортивных фанатов и тех, кто испытывает влечение к направлениям или представителям сферы искусства. Мы рассмотрим фанатов искусства как социальную группу.

Несмотря на то, что в XX веке существовали фанаты «Шерлока Холмса», Байрона, поездов, сами фандомы появились относительно недавно. Фандомы берут свое начало со второй половины XX века с появлением культовой продукции поп культуры того времени как сериал «Звездный путь», «Звездные войны» «Твин Пикс», а также различного рода комиксы т.д.

В настоящее время самой главной и сильной социальной группой в XXI веке являются фанаты поп культуры. Фанаты потребляют культуру, создают, а иногда являются персонажами культуры. Однако во второй половине прошлого века фанатом было быть стыдно. Стереотипный фанат 70-80-ых годов XX века представляет собой неудачника без возраста и пола, который чахнет над своими коллекциями, а стены его дома завешены плакатами или постерами [3].

Американский философ и культуролог, профессор коммуникации, журналистики и киноискусства Генри Дженкинс посвятил несколько десятилетий на изучение фандомов. В 1992 году Дженкинс выпустил книгу «Textual Roachers», где показал, что над фандомами можно рассуждать серьезно. В данной книге он описывает фандомов, как людей копирующих образы своих героев, при этом фанаты не встраиваются в общество и потребляют продукт поп культуры совсем неосознанно. Успех книги «Textual Roachers» был колоссальным, и Дженкинс выпускает еще несколько книг, посвященных исследованиям фандомов. Сейчас Дженкинс преподает в университете Южной Калифорнии и ведет свой блог о фанатах. Стоит отметить, что Дженкинс писал о фанатах снисходительно, но все поменялось в начале 2000-ых [2].

В начале XXI века являться фанатом было не только не стыдно, быть фанатом стало модно. Движение фандомов превратилось в то, что можно рекламировать,нося соответствующие символы продукта поп культуры (например, футболки).

За вниманием фанатов стали охотиться все медиа гиганты и производители, потому что фанат идеальная аудитория в эпоху дефицита внимания. Несмотря на то, что деньги являются неотъемлемой частью производства продукции поп культуры, главной валютой, за которую сражаются авторы видеоигр, кино, комиксов является внимание.

Благодаря интернету, культура стала перенасыщенной, контента стало слишком много и выбор настолько огромен, что предугадать, куда направлено ваше внимание

абсолютно невозможно. Генри Дженкинс в своих трудах отмечает, что у фанатов есть определенный способ потреблять любимый контент. Данный способ похож на употребление объекта своего обожания с безраздельным вниманием. Представьте, что вы смотрите свой любимый сериал, и вы смотрите его столь внимательно, что забываете налить себе чай или подготовиться к экзаменам. Более того, фанаты любят говорить о том, что им нравится. Если обычный человек ходит на фильм от «Marvel Studios», он может просто насладиться фильмом и проигнорировать существующий бэкграунд, то фанаты обсуждают его до, во время и после показа, а потом они займутся косплеем или каким-либо другим искусством, или напишут фанфик на основе любимого фильма.

Главным производителем медиа поп культуры остается Голливуд. Не стоит думать, что в современном Голливуде наступил такой момент, когда студии решили работать на фанатов. Этот процесс происходил постепенно, и сейчас мы можем наблюдать за результатом. Об этом свидетельствуют сборы двух самых кассовых фильмов прошлого года во всем мире, являющихся частью фанатских франшиз: «Мир юрского периода» и «Звездные войны: Пробуждение силы». Более того, данный процесс прошел на уровне авторов. Например, один из самых успешных режиссеров XXI века Дж. Дж. Абрамс классический фанат. Он регулярно признается в любви фильмам «Звездный путь» и «Звездные войны», а также является режиссером современных франшиз приведенных ранее фильмов [3].

Эффект фанатов касается не только кино, он распространяется на комиксы, видеоигры, телевидение, где все делается фанатами и для фанатов. В настоящий момент для фанатов создается несметное количество фан. сервисов, отсылок, огромное количество намеков, которые понятны только фанатам. Более того, произведения структурированы так, что они призывают стать их фанатом. К примеру, можно привести киновселенную «Марвел».

Данная вселенная устроена так, что она как будто говорит: «Если хочешь понять меня, получить достаточные знания, тебе придется стать фанатом».

Ситуация с фанатами заходит слишком далеко. Фанаты становятся главными героями произведений. Ярким и относительно недавним примером может служить седьмой эпизод «Звездных Войн», где главным героем является девушка, которая знает все о «джедаях» и о «силе», и невероятным образом умеет применять все знания, на изучение которых главному герою оригинальной трилогии Люку Скайуокеру потребовались годы, а главным антагонистом является фанат другого антагониста оригинальной трилогии, который скопировал основные черты оригинального персонажа [4].

Показателем настоящего фаната являются знания об объекте поп культуры. Во второй половине XX века фанаты не могли скачать или заказать с интернет ресурсов продукцию поп культуры. Им приходилось общаться с друзьями фанатами, покупать материальную продукцию культуры (комиксы, видеокассеты и т.п.), фанат не мог открыть «Википедию» и узнать информацию о грядущих релизах. В настоящее время фанатом можно стать мгновенно благодаря интернету [4].

Помимо интернета, существует еще один наиболее актуальный и важный аспект результата влияния фанатов на поп культуру, который нельзя оставить без внимания. Данным аспектом является кризис идей в кинематографе.

Голливуд является конвейером «произведений», поставляющий большую часть картин по всему миру, переживает нелегкие времена, а именно кризис оригинальных идей. В последнее время продукция Голливуда представляет собой замкнутый круг, состоящий из: экранизаций комиксов, ремейков оригинальных фильмов, экранизаций литературных произведений, фильмов с участием именитых звезд. Объединяют данные произведения естественно фанаты, являющиеся целевой аудиторией данных фильмов. Именно фанаты не оставляют шансов совершенно оригинальным фильмам, потому что новый фильм не сможет выдержать конкуренцию с франшизой, у которой несметное количество фанатов [5].

Таким образом, в период трансформации современных обществ и интересов молодежи остается только гадать, куда же приведет значение и влияние фанатов на современную поп культуру. Возможно, общество стоит на пороге современного ренессанса, и скоро мы отойдем от устоявшегося понимания искусства.

Литература

1. http://dic.academic.ru/dic.nsf/dic_new_philosophy/1121
2. Jenkins, Henry (1992). What Made Pistachio Nuts?: Early Sound Comedy and the Vaudeville Aesthetic. New York: Columbia University Press. p. 416.
3. Jenkins, Henry (1992). Textual Poachers: Television Fans & Participatory Culture. Studies in culture and communication. New York: Routledge. p. 343.
4. Jenkins, Henry (1995). Classical Hollywood Comedy. AFI film readers. New York: Routledge. p. 430.
5. «Blitz and Chips» <https://www.youtube.com/watch?v=KG8QMLTk6-U> . 16. 07.16.

М.З. Утегенов
Көкшетау қ. (Қазақстан)
Қ.Т. Базаров
Көкшетау қ. (Қазақстан)

XIX ҒАСЫРДЫҢ АЯҒЫ МЕН XX ҒАСЫРДЫҢ БАСЫНДАҒЫ ОМБЫ ҚАЛАСЫНДАҒЫ КІТАПХАНАЛАРДЫҢ ЖАҒДАЙЫ

Қазақстанның солтүстік қалалары өлкенің әлеуметтік-экономикалық және саяси-әкімшілік орталығы ретінде дамығандықтан, оларда мәдени өмірдің барлық прогрессивті құбылыстары орын алды. Қалалардың халық санының өсуіне және әкімшілік маңызының артуына байланысты мәдени өмірдің негізгі көрсеткіштерінің бірі болған қоғамдық кітапханалар мен мерзімдік баспасөз құралдарының қызметі жақсарып дами түсті. Мұнда қазақ, татар, өзбек және түрік тілдеріндегі әдебиеттер жеткізілді. XIX ғасырдың екінші жартысында Қазан қаласында басылған қазақ тіліндегі әдебиеттердің көпшілігі Қазақстанның солтүстік қалаларының жәрмеңкелерінде сатылды [1, 30 б.]. XIX ғасырдың екінші жартысында Қазан қаласында басылған қазақ кітаптарының жалпы тиражы жарты миллионға жуық дананы құраған. Облыс тұрғындарының айтарлықтай бөлігі қазақ және орыс әдебиеттерін бірдей пайдаланды. 1888-1902 жылдар аралығында Омбы қаласында қазақ тілінде «Дала уалаяты» газеті шығып тұрды, оның бетінде мәдени, тарихи, саяси және халықаралық жағдайларды хабарлайтын материалдар орын алды. Бұл басылым бетінде сонымен қатар әдеби сипаттағы материалдар да жарық көріп тұрды. Осындай жан-жақтылығының арқасында бұл басылым көпшілік оқырман қауымының көңілінен шыға білді. Бірақ метрополианың бағынышты халыққа қатысты ұстанған саясатына байланысты XIX ғасырдың екінші жартысынан түркі тіліндегі әдебиеттер қысқартылып, олардың орнына орыс тіліндегі кітаптар мен журналдар көптеп енгізілді. Мұндай әдебиеттер ағымы тек ғылыми және көркем әдебиеттерден ғана тұрған жоқ, сонымен қатар Қазан сияқты қалаларда арнайы бастырылған миссионерлік бағыттағы әдебиеттер де орын алды.

Өлкенің әкімшілік орталығы рөлін атқарған Омбы қаласында 1900 жылы: бастауыш білім беру жағдайын қамту қоғамының кітапханасы, казак кітапханасы және жекеменшік кітапхана болған [2, 373 б.]. Омбы қоғамдық кітапханасының негізін 1860 жылдардың басында «Сібір патриоттары» қоғамының мүшесі, қазақтарға қатысты көптеген іргелі еңбектердің авторы Е.Усов қалады [1, 31 б.]. Ал XIX ғасырдың 60 жылдарының

ортасында ХХ ғасырдың басына дейін әрекет еткен В.И.Квятковскийдің жеке меншік кітапханасы ашылды.

ХХ ғасырдың 40-60 жылдарында Сібір арқылы Қазақстанға енгізілген әдебиеттердің көлемін кедендік басқарманың есебі, облыстың статистикалық есебі сияқты әртүрлі деректерден кездестіруге болады. Ақтау басқармасының негізі қаланғанда, оған «Апостол», «Триофи», «Жалпы Миня», «Үлкен требник», «Октоно» (2т.) сияқты діни-христиандық мазмұндағы әдебиеттер тапсырылды [3, 3 п.]. Жоғарыда аталғандай шекарада орналасып өркениеттер мен мәдениеттерді тоғыстырған солтүстік қалаларда газет, журналдар мен әртүрлі мәтіндегі әдебиеттер үлкен сұранысқа ие болды. Өлкеде кітаптардың сұранысқа ие болуының нәтижесінде сауда керуендерінің құрамында әртүрлі кітаптар да тасымалданды. Осындай керуендердің бірі Нұра өзенінің маңында тонаушылыққа ұшырайды, онда әртүрлі тауарлармен қатар 35 дана кітапта ұрылар қолында кетеді. Осы кітаптар иесінің мәлімдеуінше ол кітаптардың әрбіреуінің құны 2 руб. болған [4, 4 п.]. Сібір қырғыздары даласына енгізілген кітаптардың көлемін 18 кестеден көруге болады [5, 455 б.]:

18 кесте - Сібір қырғыздары даласына енгізілген кітаптардың көлемі

Жылдар	Кедендердің атауы			
	Петропавл кітап саны/ бағасы	Преснов кітап саны/бағасы	Омбы кітап саны/бағасы	Коряков кітап саны/ бағасы
1857	5004/1031	200/15	-	167/70
1858	6408/916	529/41	13/134	-
1859	5364/122	420/69	43/40	-
1860	3054/461	243/39	14/-	-
1861	3866/458	180/25	-	-
орташа	4739/597	314/38	23/58	-
Ескерту: Красовский Н.И. Область сибирских киргизов. Ч. 3. – Спб., 1868. – 264 б.				

1868 жылы Омбыда құрылған «Батыс Сібірді зерттеушілер қоғамының» жеке кітапханасы болады. Ал 1877 жылы Омбыда бұл қоғамның орнына ИОГҚ БСБ құрылып аталған кітапхана осы жаңа құрылған бөлімнің құзырына беріледі. ИОГҚ БС бөлімінің есептерінде кітапхана қызметіне қатысты көптеген белгілі зерттеушілер еңбек еткен, олардың зерттеулері мен еңбектері ИОГҚ БС бөлімінің басылымдарында жарық көріп тұрды. 1879 жылдың есебі бойынша кітапханаға орталық кітапханалардан көптеген әдебиеттер келіп түскен. 1880 жылы кітап сатып алу үшін 500 руб. бөлінген. Бұл кітапханада негізінен өлкетанулық сипаттағы кітаптар шоғырланды.

1889 жылдың 26 қазанында Омбыда бастауыш білім беру жағдайын жақсарту қоғамының жанынан тегін кітапхана ашылып, 1890 жылы онда 1026 оқырман мен 1197 кітап болды. Омбыда орналасқан оқу орындарының әрқайсысында өз кітапханалары болды. И.Л.Словцов пен И.Козловтың атсалысуымен 1878 жылы Ақмола статистикалық комитетінің кітапханасы ашылды. Он бес жылдың ішінде бұл кітапханада 483 кітап қана сақталды, және ондағы әдебиеттердің негізгі бөлігі Қазақстан мен Сібір тарихына тікелей қатысты болды. 1885 жылдан бұл кітапхана көркем журналдарды жаздырып тұрды және де мұнда ХІХ ғасырдың 90-шы жылдарында Коншин өзінің «Краткий статистический очерк промышленности и торговли в Акмолинской области за 1880-1894 гг.» деген еңбегін дайындап шығарды [6, 2 б.].

1880 жылдың басында құрамына Ақмола, Семей және Жетісу облыстарының дәрігерлері енген Омбы медициналық қоғамының кітапханасы ашылды. Онда 1891 жылы 820 шығармалар, 632 диссертация және 112 мақалалар болса, 1861 жылдан кітапхана көркем журналдарды жинап «Врач» газетін жаздырып алатын болды. Бұл кітапханада

құрамына Ф.И.Романов, Н.А.Лебедев және П.Брейтигам кірген арнайы кітапханалық комиссия жұмыс істеді.

Н.Ядринцевтің «Восточное обозрение» газетінде Сібір кітапханалары жөнінде шолулық мазмұндағы мақала жарық көрді, онда кітапханалар жөнінде және олардың пайдасы жөнінде былай делінді: «Соңғы 10-15 жылдың ішінде Сібір қоғамының білім деңгейі айтарлықтай көтерілді... Дәл қазір Сібірдің барлық қалаларында кітапханалар ашылған, біреулері қалалық қоғамдық кітапханалар болса, екіншілері шағын қалаларда орналасқан барлық сословие мен мамандық иелері үшін ашық клубтық кітапханалар болды... Дала өлкесіндегі кітапханалардың көпшілігін әскери бөлімдер жанынан құрылған есігі барлық адамдарға ашық әскери кітапханалар құрады» [7, 1 б.]. Осы мақаланың соңында автор оқырмандар қатары жылдан-жылға өсіп отырғанын және жалпы оқырмандар санының негізгі бөлігін қарапайым халық құрайтындығын қуанышпен атап өтеді.

Сонымен Ақмола облысының уездік қалаларының мәдени дамуы қайшылықты пікірлерге толы мәселе болып табылады. Әрине Қазақстан Ресейдің отары болғандықтан оның мәдени дамуына патша үкіметінің ықпалы әсер етіп отырды. Бірақ дегенмен әлемдік тәжірибедегідей қазақ мәдениеті Ресей мәдениетінен сусындап, әлемдік өркениет көшіне бет бұрды. Қазақтар А.С. Пушкин, М.Ю. Лермонтов шығармаларын оқып, демократиялық, өркениеттік және прогрессивтік қоғамға ұмтыла бастады.

Әдебиеттер

1. Галиев В.З. Библиотечное дело в Казахстане (вторая половина XIX - начало XX вв.). Алматы, 1998. – 140 б.
2. Россия. Полное географическое описание нашего Отечества. Т.18. Киргизский край // Под ред. В.П. Семенова. - Спб., 1903. – 469 б.
3. ҚР ОММ 374 қ., 1 т., 681 і., 3 п.
4. ҚР ОММ 374 қ., 1 т., 3837 і., 4 п.
5. Красовский Н.И. Область сибирских киргизов. Ч. 3. – Спб., 1868. – 264 б.
6. Коншин Н. Краткий статистический очерк промышленности и торговли в Акмолинской области за 1880-1884 гг. Омск, 1892. – 146 б.
7. Библиотеки в селах и городах Сибири // Восточное обозрение. № 15. 1888. - Б. 2-24

I. Ivanov
Sofia (Bulgary)

THE FOUNDING OF THE EURASIAN MOVEMENT: FROM RUSSIA TO BULGARIA

INTRODUCTION

The October Revolution from 25 October 1917 was a crucial moment in the Russian history. The huge empire collapsed, leaving hundreds of glorious years in the past. Its culture, its heritage, its traditions were decisively denounced by its new rulers. The old political elite was brutally and violently exterminated. Everything that was left from Royal Russia was the so called White Emigré. The Whites left Russia immediately after the Revolution. These well-educated and wealthy men and women wanted to seek refuge from the storm, which had clouded their homeland. A group of Whites arrived also in Sofia, the Bulgarian capital, which became their new home. Here, they began their journey to the rediscovery of their identity.

The Revolution from October 25th had fatal consequences for the Russian culture. The double – headed eagle was now replaced by a sickle and a hammer. This act of the Soviet

government had not only a symbolic meaning. It was also a proof that the Russian cultural identity was gone. The new Russians were no subjects to the monarchy, they were proletarians, who had to be united in the Union of the Soviet Socialist Republics. The White Emigré refused to become a part of this new scenario. But they also realized that the Russian monarchy was already gone. As a consequence a small group of White Russian intellectuals gathered in Sofia. They wanted to create a new identity concept for the Russians. This concept had two tasks: to replace the old one and to counter the Soviet propaganda abroad. As a result they became the founding fathers of the Eurasian movement.

THE PREDECESSORS

The Eurasian movement has a long history, which started in the beginning of the XX-th century and continues even today. This history can be divided into three periods: the classical Eurasianism of the founding fathers; the Eurasianism of Lev Gumilev; the Neoeurasianism of Alexander Dugin [1]. This article is based on the first period, because its focus is on the establishment of the movement. But before analyzing the foundations of the movement itself, let us look at its source. What inspired the founding fathers of the Eurasian movement? In the academic debate there is a commonly accepted opinion, that this is the intellectual movement of the Slavophonomism [2]. This movement has four main aspects, which can be accepted as inspirers and predecessors of the Eurasian idea. The first aspect is the thesis of Nikolay Danilevsky that the fight with the West is the only possible way for the consolidation of the Slavs. According to Danilevsky Russia and the West are so different that there is a permanent conflict between them. Russia has two very important missions: to unite all Slavs and to fight the West in order to prevent the penetration of the Western influence in the unique Russian culture. This thesis is the first aspect, which forms the philosophy of the Eurasian movement.

The second one is the Slavyanophilistic theory of Konstantin Leontiev. This theory has the following elements. On the one hand, Leontiev stigmatizes the Liberalism as a major threat for the Orthodox Christian tradition in Russia [3]. For example, the liberal ideology destroys the traditional habits of the society. It replaces the Christian values by some abstract ideas such as democracy, equality and brotherhood. And as a result, the connection between the Russian people and their ruler – the czar is broken. On the other hand, Leontiev accepts that there is a Slavic people that must be united, because they have common blood, common language and common religion. Their unification will lead to the creation of the Slavic nation, which has to be led by the Russians. Together, they will be strong enough to counter the harmful influence of the Western culture. Thirdly, Leontiev suggests that the Orthodox Christian tradition can be used as a tool or a weapon against the Liberal ideology. This tradition generates strong attitudes in the self-consciousness of the Russian people, so it can counter the individualist character of the Liberalism. Moreover, Leontiev sees the Orthodoxy as a foreign policy tool. For example, the Orthodox religious tradition can inspire the creation of an Eastern Orthodox Union, led by the Russian Empire. It will be the Union of the Slavs, united under the Orthodox Church – Moscow Patriarchate. Last, but not least, Leontiev analyzes the idea for the creation of a Panslavic movement. This movement will be similar to the Greek Hellenistic movements, but in its essence it will be totally different from them. The main goal of this movement will be to unite all Slavs together, under the supreme protection of Russia [4]. The main ideology of this Panslavic movement has to be the Orthodox Christianity.

The third predecessor of the classical Eurasianism is the theory for the Russian Orthodox self-consciousness. This theory is created by Pavel Novgorodtsev and it is focused on the connection between the Orthodoxy and Russia [5]. Novgorodtsev sees the Orthodox Christianity as a main pillar of the Russian culture. According to this theory the Orthodox tradition has a critical role in Russia's policy towards its citizens. As long as the Russians support and share the Orthodox religious aspects there will be stability in the empire. They will feel as Russians and they will be loyal to the monarchy. In this case the religion is seen as a regulator of the social relations between the citizens the relations not only between the Russians, but also between Russia and other Orthodox countries.

And the last inspirer of the Eurasians is Vladimir Solovyov with his Eurasian identity theory. In his opinion, Russia is different from the West, but they are not in a permanent conflict [6]. On the contrary, they have to be friends, not enemies. Solovyov also approves the reforms of the first Russian emperor – Peter the Great and supports this line of development for Russia. Eastern Orthodoxy and Roman Catholicism are not united, but they are close to each other and they can be used as a common foundation in the relations between Russia and Western Europe. According to Solovyov, the real enemy of Russia is China because of its culture. It is very aggressive and different from the Russian culture, which is much closer to Europe than to Asia. And so, the main task of Russia is to create a new, Euro – Asian unique identity in order to oppose the Chinese culture. This Euro – Asian identity can be based on the common cooperation between Russia and Europe.

As we can see, the Eurasian movement is inspired by so called «Slavonic» theories. It is no doubt that the founding fathers were searching for an inspirational idea, which is most close to the Russian culture. It is interesting that they even gave the movement a concrete definition: the Eurasianism is an idea for an exact geographical point, a continent, which is separated by Europe and Asia, but at the same time it is situated between them [7]. It is called also Russia – Eurasia. All of the Eurasian founders recognize that the culture of Western Europe has a negative impact on Eurasia, because of the Western materialism and individualism. The founders have also a negative attitude to other cultures such as India and Japan, because of their cultures, which are totally different from the Orthodox monotheistic tradition. And the third point of the agreement between the founders is the role of Russia in the world. They all agree that Russia has a special place and mission, but each one of them has a different view of this mission.

THE FOUNDING FATHERS

Who are the founding fathers? In the academic debate there are a lot of points of view about this question. The author of the article accepts the thesis that the founding fathers of the Eurasianism are four [8]. The author accepts this thesis, because the following authors have the most important aspects of the Eurasian ideology explained in the best way in their works. This type of ideology is not only about politics, but its purpose is also to form a new post – revolutionary understanding about Russia. All founding fathers begin their work in the Bulgarian capital Sofia, just four years after the Russia revolution. All of them are part of the White Emigré.

The first founding father of the Eurasian movement is Prince Nikolai Trubetzkoy – a Russian linguist and historian. The basic idea of this founding father is the idea for the dualistic contradiction in the human nature [9]. According to this idea there is no universal way of development for the human civilization. All civilizations are different, they have different cultures, traditions and history. Consequently they have different values. Western Europe is dominated by the values of the Romano – German civilization, who wants to dominate the whole world. As a result of this, the West is trying to impose its values on all other civilizations. Trubetzkoy accepts that the mission of Russia is to consolidate all unique cultures. Then they will be able to stop the aggression of the Western civilization. This Eurasian founder emphasizes the fact that only Russia has the strength to counter the West. Moreover, the destiny of Russia and Western Europe is to fight. Trubetzkoy accepts that the Orthodoxy is much closer to the other Asian cultures, than to the Roman Catholicism, because the Catholic Church has lost its influence in the Western society. The mission of the Russian Orthodoxy is to unite all Slavic tribes around Russia, because of their common origin and culture. Thus the unification of Eurasia will begin.. And when Eurasia is unified it shall revive the Mongol empire of Genghis Khan, following the Byzantine model of governing. This scenario of Trubetzkoy is also called «the organic theory», because it takes Eurasia as a living body, which consists of many organs and one head – Russia.

The second founding father of the Eurasian movement is the Russian composer Pyotr Suvchinsky. His thesis is that the Western culture is neither more developed nor better than the Russian one [10]. He blames all Russian intellectuals before the Revolution, who accepted the

West as a source of unique culture. Suvchinsky accepts that the penetration of the Western culture in the Russian empire has provoked a cultural Revolution of the Russian society and consequently – the Revolution from October 25th. But why is the Russian culture unique? Here Suvchinsky has a religious argument – because of the Orthodox Christianity. It is the base of this culture and every alienation from the Orthodox tradition leads to a cultural crisis in the Russian society. This founding father does not agree that there can be a dialogue between the Orthodoxy and the Catholicism, for example. He suggests that all Eurasians must recognize the supremacy of this religious tradition in Eurasia. Only then there will be a true unification of the continent. Suvchinsky has also another idea – the autocracy is the only suitable way to rule Eurasia. His argument is: Russia is a great power and Eurasia must inherit its former glory, including the absolute monarchy. The Suvchinsky vision is also called a “cultural – religious vision”, because he takes the Orthodoxy and the autocracy as a political formula of the Eurasian government.

The third founding father of the Eurasianism is the Russian economist Pyotr Savitsky. He is also the founder of the Russian geopolitical thought. Savitsky's thesis is based on the idea that Russia is a unique civilization, because of its location [11]. This location is also called «middle earth», which is neither European nor Asian. Eurasia is unique, independent, self – satisfied. It has its own history and religion. The Russian culture and civilization are the foundations of Eurasia. Savitsky is also the first founding father who discusses the historical role of the Mongols. This role is very important for Russia, because during the Middle Ages the Mongol empire saved Russia from the influence of the Romano – German civilization. So Russia is heir of two empires: the Byzantine and the Mongolian. The Russian political model is based on the Mongolian, and the religious culture – on the Byzantine. Savitsky also supports the thesis of Suvchinsky that the autocracy is the ideal form of governance for Eurasia. But he also adds that the autocrat has to be also a spiritual leader in order to inspire the people of Eurasia. As to the foreign policy, Savitsky suggests that Eurasia has to follow the strategy of the «regional development». According to this strategy Eurasia has to build its own independent foreign policy, not to follow the Western model. For example, Eurasia must not build a colonial empire. It has to consolidate the Slavs by establishing strategic military unions with them. Eurasia is also multicultural. There is no place for individualism and materialism. There has to be a balance between all Eurasian nations and their religions. The scenario of Savitsky is very important for the Eurasian idea, because it includes not only strategic thinking, but also decisions to some important questions such as foreign policy. As a consequence his theory is also called complex theory.

The last of the founding fathers is the army officer Pyotr Arapov. Arapov has a different point of view from the other founding fathers, because of his view on the Revolution. Arapov thinks that the Whites and the Reds (the Bolsheviks) are the same, because of their Russian blood. So in Eurasia there will be place for both of them. Moreover, Arapov's thesis is that Russia is still a great country, it just needs another ideology. It has to be a strong ideology, which is in condition to replace the Communism. Such ideology can be the nationalism. The rest of the founding father do not accept this point of view. Some of them even blame him as a fascist [12]. And his Eurasian thought is often defined as reactionary. Nevertheless, he has been always accepted as one of the Eurasian founders.

CONCLUSION

As a conclusion, the Eurasian movement is based on four main theories. The first one is the organic theory of Trubetskoy –a scenario, which depicts Eurasia as a living organism with his own body and head. The second theory is the cultural – religious vision of Suvchinsky – a vision, which is based on the Orthodoxy as a political formula. The third theory is the complex geopolitical view of Savitsky – here are the basics of the Eurasian foreign policy doctrines and strategies. And the last one is the reactionary theory of Arapov – a theory, which explains why the Eurasianism has such a nationalistic sounding. A lot of these theories are already integrated in the different Russian politics. What will be their future? The historical experience proves that

such theories can be always modified and used by the political elite. Thus, there is no doubt that they will continue to play a significant role in the international relations today.

Literature

1. Сарамбекова А. 2012. Евразийство: теория и практика. Астана. Евразийский национальный университет Л. Н. Гумилева, с. 12.
2. Данилевский Н. 2003. Россия и Европа. Москва, Эксмо, с. 418.
3. Леонтиев К. 2010. Славянофильство и грядущие судьбы России. Москва, Институт Русской Цивилизации, с. 28.
4. Леонтиев К. 2010. Славянофильство и грядущие судьбы России. Москва, Институт Русской Цивилизации, с. 488.
5. Новгородцев П. 1923. София. Проблемы духовной культуры и религиозной философии, изд. «Обелиск», с. 104.
6. Лихоманов И. 2013. Владимир Соловьев и становление евразийского мира. Новосибирск, изд. «Новосибирск», с. 141.
7. Tchoubarian A. 1994. The European Idea in history in the nineteenth and twentieth centuries: a view from Moscow. Portland, FrancCass&Co. Ltd, pg. 104.
8. Глебов С. 2010. Евразийство между империей и модерном: История в документах. Москва, Новое издательство, с. 23.
9. Трубецкой Н. 1920. Европа и человечество. София, Российско – Болгарское книгоиздательство, стр.
10. Савицкий П. 2003. Географические и геополитические основы евразийства. Москва, изд. АСТ, с. 51.
11. Сувчинский П. 1997. Сила Слабых. Исход к Востоку. Москва, изд. Аграф, с. 61.
12. Святополк – Мирский Д. 2002. Поэты и Россия: Статьи, рецензии, портреты, некрологи. Москва, Алетейя, с. 26.

III СЕКЦИЯ

ҚАЗАҚ, ОРЫС ЖӘНЕ ШЕТЕЛ ФИЛОЛОГИЯСЫ

КАЗАХСКАЯ, РУССКАЯ И ИНОСТРАННАЯ ФИЛОЛОГИЯ

Л.У. Алипбекова
Астана қ. (Қазақстан)

АҒЫЛШЫН ТІЛІНДЕГІ ҒЫЛЫМИ-ТЕХНИКАЛЫҚ МӘТІНДЕРДІҢ ЛЕКСИКА-ГРАММАТИКАЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Ғылыми-техникалық стильдің өзіндік ерекшеліктеріне оның ақпараттылығы (мазмұндылығы), қисындылығы (қатаң жүйелілігі, негізгі ой мен егжей-тегжейлері арасындағы айқын байланысы), нақтылығы мен шындылығы және осы ерекшеліктерінен шығатын айқындық пен түсініктілік жатады. Бұл стильге жататын жеке мәтіндер жоғарыда аталып өткен өзгешеліктерге белгілі бір дәрежеде ие бола алады. Алайда мұндай мәтіндердің барлығында дерлік аталған қатынас саласының талаптарын қанағаттандыру арасындағы айқын байланысы, нақты қолданысы анықталады [1, 82].

Ғылыми стильдің қолданылу аясы айтарлықтай кең. Бұл әдеби тілге жан-жақты және қатты әсер ететін стильдердің бірі. Көз алдымызда орын алып отырған ғылыми-техникалық революция көптеген терминдерді жаппай қолданысқа енгізеді. Бұрын түсіндірме сөздіктер көркем әдебиет пен публицистика тілдері негізінде құрастырылса, қазіргі таңда дамыған тілдерді ғылыми стиль мен оның қоғам өміріндегі рөлін ескермей сипаттау мүмкін емес. Сенімді ағылшын Вебстер сөздігінің 600 000 сөзінің 500 000 арнайы лексика құрайтынын атап өтудің өзі жеткілікті [2].

Техникалық әдебиеттің сөздік қорына техникалық терминдер, яғни техникалық түсініктерді білдіретін сөздер мен сөз тіркестерінің кең қолданысы тән. Терминдер мен ауызекі тілде қолданылатын сөздер арасында көптеген сөздердің көпмағыналылығына байланысты нақты айырмашылықтарды айқындау мүмкін емес. Мысалы, жалпыға мәлім «электр», «температура», «паровоз», «автокөлік» түсініктері мен жиі қолданылатын «атом», «пластмасса», «дәрумен», «антибиотик», «пенициллин», «ғарыш» сияқты сөздер ауызекі тілде термин болып табылмайды. Екінші жағынан, «су», «жер», «от», «сұйықтық», «күш», «балшық», «саз», «күміс», «қысым» сияқты қарапайым сөздер негізгі мағыналы жүктемені атқаратын техникалық контекстегі терминдер болып табылады.

Терминдер көмегімен біз техникалық ойдың анағұрлым нақты, шоғырландырылған және үнемді анықтамасына ие боламыз. Мысалы, «су» термині – молекуласы сутегінің екі және оттегінің бір атомынан тұратын химиялық қоспаның ғылыми анықтамасы.

И.В. Арнольд атап өткендей, бұл стильдің ең айқын, бірден-бір ерекшелігі – арнайы терминологияның қолданысы. Ғылымның әрбір саласы пәні мен қызметінің тәсілдеріне сәйкес өзіндік терминологиясын қалыптастырады. Терминология – ғылыми стильдің өзегі, оның соңғы және ең түпкілікті айналымы, ғылыми тілдің жетекші, ең маңызды белгісі болып табылады. Термин ғылыми стильдің негізгі ерекшеліктерін нақтылы түрде көрсетіп, ғылыми қатынастың талаптарына сәйкестенеді деп айтуға болады. А.А. Реформатский терминдерді «бейнеліліктен айырылған бір мағыналы сөздер» деп анықтайды.

Ауызекі тіл сөздері мен терминдер арасындағы күрделі байланыс техникалық әдебиеттің жеке салалары терминологиясының анықталуын қиындатады. Осыған орай, А.Д. Швейцер техникалық әдебиет тілінде арнайы жүктемеге ие болмаған жағдайда,

ауызекі тіл сөздерін терминдер қатарынан шығаруды ұсынады [1, 95]. Қолданылу жиілігіне байланысты орналасқан 30 000 сөзді қамтитын Е. Торндайк пен И. Лордждың сөздігін саралай келе, А.Д. Швейцер түпкілікті терминологиялық мағынадағы сөздер тек бірінші 10 000 сөзден кейін ғана кездеседі деп санайды. 6 000 сөздер шегінде оның focus, skeleton, solar, telescope, thermometer; 7 000 сөздер шеңберінде eclipse, epidemic, filter, magnet, organic; 8 000 сөз арасында – abdomen, anatomy, lens, protein, sulfuric; 9 000 сөз ішінде-ferment, fungus, parasite, protoplasm, shale; және 10 000 сөз шеңберінде – calorie, carbohydrate, graphite, metamorphosis сөздерін кездестіргені қызық жайт. Алайда А.Д. Швейцер онымен ұсынылып отырған 10 000 сөзден кейінгі шек еркін болып табылатынын, және терминдер жүйелеуін 5 000 сөзден де бастауға болатынын жазады [1,183]. Терминология мен ағылшын техникалық терминдерінің аудармасы мәселелеріне Э.Р. Скороходько еңбегі арналған. Терминологияның тамаша сипаттамасын Я.И. Рецкер еңбегінен де табуға болады [3, 28]. Шағын техникалық мамандық бойынша жазылған әрбір мақалада терминдер 150-200 бірлікті құрайды. Ғылым мен техника дамуымен, арнайы бірмағыналы (номенклатуралық) терминдер қосымша мағына қосып алып, көпмағыналы жалпы ғылымдық немесе техникалық терминдерге айналады, ал көпмағыналы терминдер өз мағыналарынан айырылып, бір мағыналы болып қала алады.

Терминдер ретінде тек осы стиль төңірегінде ғана қолданылатын сөздер де, жалпы халықтық сөздердің арнайы мағыналары да қолданыла алады. Мысалы, электроника саласында кеңінен қолданылатын coercivity (коэрцитивтілік), keraumophone (керамофон), klystron (клизтрон), microsyp (микросин) және т.б. сияқты лексикалық бірліктерді ғылыми-техникалық материалдардан тыс контекстерде кездестіру екіталай. Алайда осы мәтіндерде терминдер ретінде dead (ажыратылған), degeneracy (дегенерация), ripple (тамыр соғу (пульсация)), gore (арқан) және жалпы пайдаланылатын баршаға мәлім мағыналы басқа да сөздер қолданылады. Терминдер шынайы объектілер мен құбылыстарға деген айқын және нақты нұсқауды қамтамасыз етулері, беріліп отырған ақпараттың мамандармен түпкілікті түсінілуін орнатулары тиіс. Сондықтан сөздердің бұл тобына ерекше талаптар қойылады [4,194].

Ең алдымен, термин нақты болуы тиіс, яғни ғылым немесе техниканың берілген саласы түсініктерінің жүйесінде осы терминмен анықталып отырған түсінік орнын орнықтыратын логикалық анықтау көмегімен ашыла алатын белгілі бір қатаң мағынаға ие болуы тиіс. Егер қандай да бір шама scalar (скаляр) деп аталса, осы терминнің мағынасы оны анықтамада қамтылған басқа түсініктермен magnitude (көлем), direction (бағыт) байланыстыратын және vector (вектор) шамасына қарсы қоятын түсінік анықтамасына толықтай сәйкес болу керек a quantity that has magnitude but no direction (көлемі бар болғанмен, бағыты жоқ шама).

Ағылшын тілінің күрделі дамуы салдарынан тілде синонимия кеңінен кездеседі, соның ішінде лексикалық синонимия де орын алады: бір түсінік негізінен англосаксондық немесе латын (француз) тектегі түрлі сөздермен бейнелене алады. Техникалық әдебиетте екінші түрі кеңінен орын алады. Мысалы, to say (айту) етістігінің орнына to assert (сендіру), to state (дегенінде тұру), to declare, to reply (хабарлау) етістіктері; to clean (тазарту үшін) етістігінің орнына to purify (тазарту үшін) етістігі қолданылады. Бұл белгілі бір процестердің нақтырақ дифференциациясы мен техникалық әдебиет тіліне ерекше тілдік реңк беру үшін қажет болып табылады.

Сонымен қатар, көптеген латын және грек терминдерінің мұндай сөздермен тіркесуі техникалық әдебиет тілін лексикалық құрамы жағынан анағұрлым бірыңғайлатады [5,127].

Бір термин түрлі салаларда түрлі түсініктерді бейнелей алады. Storage (сақтау) термині есте сақтағыш құрал немесе жад дегенді білдірсе, басқа салаларда қойма, сақтау орны, жинақтаушы, топтау мағыналарында белсенді қолданылады. Осыдан шығатыны, термин, түрлі салаларда қолданыла отырып, көпмағыналы бола алады. Көпмағыналылық пен синонимия термин арнаулы мен қызметіне қайшы келеді. Алайда белгілі бір пәндік

жағдайды, белгілі бір ғылыми-техникалық саланы сипаттауда терминдер өзінің бұрыс түсіндірілуін болдырмайды.

Техникалық әдебиетте айтылымның жеке элементтері арасындағы логикалық байланыс түзетін көмекші сөздер маңызды рөл атқарады. Бұл негізінен демеуліктер мен жалғаулықтар болып табылады: upon (қатысты), in (үстінде), after (кейін), before (дейін), besides (бұдан басқа), instead of (орнына), in preference to (... қатысты), apart (aside) from (басқа, бөлек), except (for) (басқалары, бұларды қоспағанда), in addition (to) (... қосымша), together with (... бірге), owing to (нәтижесінде), due to (салдарынан), thanks to (осының арқасында), according to (... сәйкес), because of (себебі ...), in this connection (осыған байланысты), for the purpose of (мақсатымен), as a result (нәтижесінде), rather than (... карағанда), provided (... жағдайында), providing (қамтамасыздандыру), either ... or (немесе ... немесе). Сонымен қатар техникалық әдебиетте логикалық пайымдау дамуының ажырамас элементтері болып табылатын however (алайда), also (және), again (қайта), now (қазіргі таңда), thus (осылайша), alternatively (кезек-кезек), on the other hand (екінші жағынан) үстеулері де жиі қолданылады.

Негізінде барлық терминдер, тіпті бір сала шеңберінде, аталған талапқа сай келе бермейді, мысалы:

- engine – машина, қозғалтқыш, паровоз;
- oil – май, майлау материалы, мұнай.

Бұл жайт мәтінді тиянақты түсініп алуда қиындық туғызып, аудармашы жұмысын күрделендіре түседі.

Техникалық тілде ойды түрлі түсіндірмелерді болдырмайтын, анағұрлым тиянақты жеткізу талап етіледі. Сондықтан терминге қойылатын негізгі талап – оның бірмағыналылығы, яғни түпкілікті орныққан бір мағынаның болуы ғана.

Әдебиеттер

1. Швейцер А. Д. Перевод и лингвистика. – М.: Воениздат, 1993. - 212 с.
2. Webster's Third New International Dictionary, Webster 3. 1991.
3. Рецкер Я. И. Методика технического перевода. – М.: 2007. - 244 с.
4. Айзенкок С.М., Багдасарова Л.В., Васина Н.С., Глущенко И.Н. Научно-технический перевод. – Ростов–на–Дону: Феникс, 2003.- 250 с.
5. Денисенко Ю.А., Коммисаров В.Н., Черняковская Л.А. Пособие по научно-техническому переводу. – М.:1991.-298с.

Д.Б. Аманжолова
г. Астана (Казахстан)

МЕТАФОРЫ В ПОЛИЯЗЫЧНОМ ДИСКУРСЕ МАСС-МЕДИА КАЗАХСТАНА

Роль современных масс-медиа, которые формируют как информационную культуру потребителя, так и его языковую культуру, велика и особо важна. Контент-анализ СМИ и проводимые современными отечественными учеными исследования свидетельствуют о том, что меняется контент масс-медиа, и вместе с этим лингвисты проявляют повышенный интерес к изучению дискурсивного поля казахского, русского, английского языков. В частности, казахстанскими учеными (Б.А. Ахатова [2], М.С. Абишева [3], Ж.К. Ибраева [4], Г.К. Ихсанғалиева [5], Д.Б. Калкабекова [6], Ю.Д. Куличенко [7], Ж.Д. Маликова [8] и др.) в последние десятилетия активно изучается феномен

«медиатизации политики», то есть процесс взаимодействия политики и внутренних законов масс-медиа.

Анализ публицистических текстов, опубликованных в СМИ, интернете на казахском и русском языках языков свидетельствуют об особом месте уникального явления, в котором мы наблюдаем две языковые стихии, основанные на казахской и русской культуре современного Казахстана, где в одинаковой степени в настоящее время продолжают функционировать разнотипные коммуникативно мощные казахский и русский языки.

Следует учесть тот факт, что в Казахстане в условиях функционирования устойчивого билингвизма и активно формирующегося полилингвизма огромную функциональную нагрузку выполняют средства массовой коммуникации (периодическая печать, телевидение, радио и интернет).

Расширению границ информационного общества способствуют такие процессы, как глобализация, компьютеризация и, по справедливому замечанию многих ученых, охватившая последние десятилетия «медиатизация» общества, а также усиление роли массовой информации, активно участвующих в формировании мировоззрения и общественного мнения (а порой и манипулирования).

Медийный ландшафт современного Казахстана наиболее подробно представлен в исследовании, проводимом в 2009 году Международным центром журналистики MediaNet при поддержке Фонда Сорос-Казахстан [2]. Как свидетельствуют авторы исследования, в стране действует около 3000 зарегистрированных средств массовой информации (из которых более 200 – это электронные издания). Из общего количества информационных средств 85% – это негосударственные издания. В основном центры масс-медиа сосредоточены в Алматы, Астане и крупных городах Казахстана.

Вышеуказанное исследование, на наш взгляд, является одним из полных и комплексных, позволяющих рассмотреть и описать состояние и перспективы развития масс-медийного пространства Казахстана. Для нас некоторые сведения авторов стали особо интересными, поскольку позволяют сделать выводы, касающиеся функционирования СМИ применительно к языковой ситуации.

Результаты исследования Международного центра журналистики MediaNet обнаруживают тенденцию того, что, несмотря на предпринимаемые усилия со стороны издателей, не уменьшается разрыв между казахско- и русскоязычными масс-медиа республики. Это отражается, прежде всего, на содержании изданий (СМИ, издающиеся на казахском языке, не рассказывают о тех проблемах, о которых пишут русскоязычные издания, и наоборот). Безусловно, данный факт обуславливает противоречие в степени информированности населения.

На протяжении последних лет в рамках научных проектов, направленных на исследование языковых процессов в современных тюркских государствах евразийского региона (проект «Процессы развития современных тюркских языков в евразийском полиэтническом пространстве» по программе МОН РК «Историко-культурное наследие и интеграционные процессы тюркских народов и государств» (на базе НАО «Тюркская академия», г. Астана), ученые освещали аспекты изучения публицистического дискурса (в частности, казахстанского).

Как показал анализ материала, одним из продуктивных способов и средств репрезентации политической картины в СМИ является метафора. Рассматривая казахстанские СМИ, было отмечено их повышенная метафоричность, при этом метафоры выполняют роль своеобразного маркера, по которому можно определить, что и в какое время является значимым в жизни общества страны. И именно процесс метафоризации помогает реализовать основную функцию публицистического дискурса – воздействие на массового читателя.

Общезвестно, что взаимодействие языка, мышления и культуры особенно ярко проявляется в образной системе и характеризуется национально-культурной маркировкой,

связанной с традициями, обычаями и других этносов. При этом в различных языках отражаются самосознание народа, система ценностей, мироощущение.

Анализ метафорики казахстанских периодических изданий показал, что в большинстве случаев при осмыслении общественно-политической жизни страны функционирует метафора организма: субъекты политической и экономической сферы репрезентированы в образе человека, его органов, частей тела и т.п. Подобные метафоры национально специфичны.

Как известно, жизненно важным человеческим органом является сердце. В политическом дискурсе ярким, устойчивым и частотным (во многом благодаря книге Президента Республики Казахстан Н.А. Назарбаева «В сердце Евразии») является метафорический образ столицы Астаны: «Существенно вырос экономический потенциал столицы. Городские власти важнейшее значение придают социальному развитию сердца страны» (Казахстанская правда. 23.10.05.); «Столицей независимого Казахстана стала Астана – прекрасный город в самом сердце Евразии, поражающий всех темпами своего роста» (Казахстанская правда. 30.12.05).

Наиболее актуализированной при концептуализации образа современного Казахстана является метафора семьи (дома), которая нередко репрезентирует отношения между разными странами: «Безусловно, мы заинтересованы в том, чтобы между Кыргызстаном и Казахстаном, учитывая общность нашей ментальности и культуры, складывались подлинно семейные отношения» (Казахстанская правда. 23.04.05).

Наибольшую частотность в русскоязычных СМИ Казахстана приобрела метафора «шанырак», которая является одним из базовых концептов тюркской картины мира. Это один из главных символов цивилизации кочевников, в том числе казахской культуры.

Шанырак – это верхняя часть купола юрты (жилище кочевника) в виде деревянного обода. В прессе метафора шанырак актуализирует значение дружбы и единства. Например: «Ассамблея народа Казахстана – колыбель единства и согласия страны, благословенный шанырак единства и стабильности» (Казахстанская правда. 09.06.10); «Под большим шаныраком место на авансцене поочередно занимали представители дружной семьи Казахстана» (Казахстанская правда. 29.10.07).

Кроме того, на наш взгляд, интересным является определение роли национальных стереотипов в восприятии образа Казахстана, метафорически репрезентированного в казахстанских СМИ.

Наблюдение над стереотипами позволяет выявить очень важные реальные тенденции, получившие развитие в современном казахстанском обществе. Говоря о стереотипах, мы, прежде всего, имеем в виду автостереотипы (отражающие то, что думают люди о самих себе).

В большинстве своем автостереотипы Казахстана имеют положительный смысл, исключение составляет метафора болезни, которая выражает негативную оценку по отношению к различным событиям в стране и за ее пределами. К примеру: «И вот наше общество вдруг стал поражать вирус манкуртизма, заставивший в одночасье забыть о привитых за советский период уважении и толерантности к представителям других братских народов...» (Central Asia Monitor. 30.04.09.).

Во вторую группу автостереотипов следует отнести следующие определения (они в большей степени соотносятся с Казахстаном и казахами): «Проснулись» все, кому не лень, только не мы», «национализм нам чужд генетически», «в мире бушующего национализма мы выглядим «белой вороной», «мы толерантны ко всем представителям других народов» и т.д. Данная группа самоописания представляет казахов как «спящий», находящийся в «пассивном» состоянии этнос, которому не присущ национализм. Причем, чувствуется двойственная оценка такого самоописания: с одной стороны казахи представляются как народ, следующий гуманистическим, интернационалистским традициям, а с другой призывается преодолеть эту ситуацию, ибо она не соответствует новым мировым реалиям.

Данная группа автостереотипов весьма типична именно для народа, находящегося на определенной стадии формирования национального самосознания. Характерно, что метафоры, репрезентирующие образ спящей или пробуждающейся ото сна страны превалировал в конце 90-х годов (по данным диссертационного исследования). Но, как показал анализ публицистического дискурса, метафора сна все еще «действительна» для обрисовки современных казахов.

На основе наблюдений над автостереотипами Казахстана был сделан вывод о том, что метафоры с исходной сферой «Человек» (модели «Казахстан – это живой человеческий организм», «Казахстан – это больной человеческий организм», «Казахстан – это семья») репрезентируют политические процессы Казахстана, используя эмотивно нагруженные смыслы.

Интересным, на наш взгляд, представляется наблюдение над гетеростереотипами Казахстана на материале российской прессы. Как показал анализ материала, Казахстан репрезентирован в «метафорическом зеркале» российского публицистического дискурса весьма неоднозначно, присутствуют полярные по эмотивной нагруженности смыслы. Примером сказанного может послужить следующие высказывания, в которых присутствуют положительные характеристики: ведь Россию и Казахстан связывают не только тысячи километров общей границы, но и вековая история дружбы наших народов (Независимая газета. 29.09.2002). Наряду с такого рода оценкой присутствуют метафоры, обладающие отрицательным прагматическим потенциалом, который предопределяет концептуализацию внеязыковой действительности у адресата: Тогда как вялотекущая, хроническая и внешне мягкая форма антироссийской болезни в Казахстане чревата гораздо более сильным духовно-идеологическим и политическим расколом, а значит необратимым процессом отчуждения Казахстана от России (Российская газета. 03.06.2011).

Как свидетельствуют наблюдения за метафорикой публицистического дискурса в наиболее «кризисные периоды» для страны (а это 1995-1999 годы) актуализируются резко негативные стереотипы, они становятся мощным фактором, препятствующим пониманию и доверию власти и идеологии. Примечательно то, что в создании подобных стереотипов используется популярная для казахстанского дискурса метафора организма, но в нем она либо положительно окрашена, либо имеет нейтральную оценочность (это относится к так называемым стертым метафорам).

В казахстанских СМИ политические отношения России и Казахстана осмысливаются в крайне положительной подаче. В российском публицистическом дискурсе при характеристике российско-казахстанских отношений метафоры актуализируют у читателя как положительные ассоциации, так и отрицательные (допуская иронию).

Изучение стереотипов, метафорически репрезентирующих казахстанское общество, позволяет сделать вывод об основных концептуальных векторах высказываний о Казахстане, и, как следствие, и способах ее восприятия в той части общества, картина мира которого формируется под влиянием СМИ.

Литература

1. Шмелев Д.Н. Проблемы семантического анализа лексики. – М.: Наука, 1973. – 280 с.
2. Ахатова Б.А. Политический дискурс языковое сознание: Монография. – Алматы: Экономика, 2006. – 302 с.
3. Абишева М.С. Информационная заметка: структура, семантика, прагматика: дисс. ... канд. филол. наук. – Алматы, 2004.
4. Ибраева Ж.К. Политическая лингвистика: билингвальное коммуникативное пространство: автореф. дисс. ... докт. филол. наук. – Алматы, 2010.
5. Ихсангалиева Г.К. Когнитивные и психолингвистические механизмы формирования имиджа Казахстана: автореф. дисс. ... докт. филол. наук – Алматы, 2010.

6. Калкабекова Д.Б. Метафора персонификации в публицистическом дискурсе (на материале казахстанских СМИ): автореф. дисс. ... канд. филол. наук. – Алматы, 2010. – 28 с.
7. Куличенко Ю.Д. Перцептивные образы политического дискурса. – Алматы, 2009.
8. Маликова Ж.Д. Лингвокультурологическая парадигма русских прецедентных текстов (на материале казахстанских газет): автореф. дисс. ... канд. филол. наук. – Кокшетау, 2010.
9. Результаты исследования «Масс-медиа Казахстана: ключевые игроки, возможности, потребности и риски»/ сост. В. Абрамов – Алматы, 2009. – 30 с.

Г.У. Аренова
г. Астана (Казахстан)

ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОЦЕССА ЯЗЫКОВОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

Социальная самооценность человека представлена в его личности. Ее формирование предопределяется не только генетической – внутренней, унаследованной программой, но и социальной – внешней, которые органически взаимосвязаны. Весь ход развития человечества, а вместе с тем и педагогической мысли наглядно показывает, что человек готовится не к жизни вообще, а к жизнедеятельности в исторически заданных социокультурных условиях. Образование и воспитание не может быть одинаковым для всех времен, народов, этнических групп. Тем более оно не может быть ограничено только школой или детским возрастом. Мега-, макро-и мезофакторы, различные сферы микросреды в разные возрастные периоды в процессе всей жизни человека оказывают на него соответствующее влияние, охватывая все фазы онто- и социогенеза личности.

Родоначальник термина «социализация» американский социолог Франклин Гиддингс, в своей книге «Основания социологии» писал, что процесс социализации есть «общее приближение к некоторым постоянным типам действий, выражений и характера», который, по его мнению, «способствует, в конце концов, слиянию различных элементов наиболее разнородного населения и образованию одного типа». Приём индивидом этих общих черт и «создаёт общий язык, общие образы мыслей и общие мерилы жизни». В другой своей работе «Теория социализации» Гиддингс трактует социализацию как «развитие социальной природы или характера индивида, подготовку человеческого материала к социальной жизни» [1].

Связь процесса социализации, прежде всего молодого человека с динамикой его внутреннего психического состояния на тех или иных этапах взросления отмечена в изысканиях Дж. К. Коулмена.

Среди российских исследователей процесс социализации изучали И.Кон, Г.Андреева, А. Петровкий, В. Мухина. Концепция И. Кона показывает важность процесса социализации в становлении индивидуальности. Г.Андреева делала акцент на роли институтов социализации в жизни человека. А.Петровский особое внимание уделял возрастным рамкам в социализации и перехода личности из одной в другую. Согласно теории В. Мухиной, процесс социализации обусловлен врожденными предпосылками, социальными условиями и внутренней позицией самого индивида [2].

В казахстанской науке в изучение процесса социализации внесли свой вклад исследователи Кенесарина З.У. Тесленко А.Н., Бортко Т.Г., Муханбетжанова А.Н., Иргалиев А.С., Жароллаева Ж.Ж., Лепешев Д.В.

Казахстанский исследователь З.У. Кенесарина, рассматривая адаптивную модель социализации, определяет «две главные задачи социализации – развитие личной

компетентности и выработка ответственного саморуководства. Приобретение компетентности рассматривается как целостное развитие индивида, включая физическое, интеллектуальное, социальное и эмоциональное. Саморуководством же считается ответственное использование свободы» [3].

Другой казахстанский исследователь А.Н. Тесленко рассматривает социализацию как «целостный процесс организации и самоорганизации индивида через включение индивида в систему социальных ролей, детерминированных социально-экономическим строем данного общества, особенностями индивидуального развития, природными факторами, путем активного освоения и развития существующей системы ценностей и норм поведения» [2].

На базе изученных теоретических подходов и результатов анализа междисциплинарного подхода мы сформулировали свое определение социализации. Социализация – это процесс формирования и творческой самореализации личности в определенных социальных условиях, путем усвоения и активного воспроизводства имеющегося социального опыта, определяемого социально-экономическим строем данного общества, особенностями индивидуального развития, природными факторами, системой ценностей и норм конкретного общества в пространстве и времени.

Безусловно, социализация казахстанского «поколения независимости» происходит в условиях особой языковой среды. Американские антропологи Пегги Миллер и Лиза Хугстра-Сейпир утверждают, что *язык – великий рычаг социализации*, возможно, величайший из всех существующих. Они рассматривали языковую социализацию как коммуникативный процесс, посредством которого аффективные и межперсональные сообщения передаются ребенку по вербальным и невербальным каналам. Таким образом, язык рассматривался как фундамент процесса социализации .

В последнее время язык снова стал привлекать антропологию, этнопсихологию (Дж. Уайт), кросскультурные исследования развития человека (С. Харкнисс), культуральную психологию (Р. Шведер) – все те дисциплины, которые интересуются проблемами социализации. Могущественное влияние языка в социализационных изысканиях дает о себе знать возникновением нового исследовательского поля – языковой социализации, которая имеет дело с языком как инструментом социализации.

Исследование в области языковой социализации ребенка показало, каким образом социальная организация сообщается детям, и каким образом изучение определенных видов лингвистических шаблонов фигурирует в изучении правил культуры. По мере того, как развивались исследования в области языковой социализации ребенка, выявлялось множество связей между языковым развитием и другими аспектами развития, такими как обучение эмоциям, которые также являются культурно структурированными посредством тех же самых механизмов .

Таким образом, «язык играет привилегированную роль в процессах социализации из-за своей универсальности и силы. Чтобы быть компетентным носителем культуры, субъект должен уметь говорить так, как принято в культуре. Если мы считаем, что культура как разделяемое людьми множество практик и систем значений манифестируется различными способами, то язык оказывается рядоположенным с другими сферами (религией, системой родства)».

Как мы видим, проблемы социализации посредством дискурса и языка как средства усвоения культурных значений является в настоящее время одним из центральных направлений исследований по теории социализации. Многие концептуальные послышки и теоретические выводы этого подхода должны найти свое место в реальной практике языковой социализации. Языковая социализация предполагает владение языком, как коммуникативным средством, обуславливающим социальное взаимодействие в обществе. Она выражается в усвоении не только элементов и структуры языка, но и речевых норм данной социальной среды, стереотипов речевого поведения. Результат языковой социализации – коммуникативная компетентность личности – «владение сложными

коммуникативными навыками и умениями, формирование адекватных умений в новых социальных структурах, знание культурных норм и ограничений в общении, знание обычаев, традиций, этикета в сфере общения, соблюдение приличий, воспитанность, ориентация в коммуникативных средствах, присущих национальному, сословному менталитету и выражающихся в рамках данной профессии» [4].

Как вид коммуникативного пространства, в котором реализуется общение, языковая социализация выражается:

- 1) в усвоении элементов и структуры языка;
- 2) речевых норм той или иной социальной среды;
- 3) стереотипов речевого поведения.

Таким образом, языковая социализация подразумевает приобретение как языковой, так и коммуникативной компетенции и является одновременно составной частью и орудием социализации личности. Психическое развитие человека, усвоение норм поведения, процесс познания и социальная деятельность невозможны без языка; одновременно усвоение языка, овладение его нормами определяется социальной средой. Процесс языковой социализации продолжается на протяжении всей жизни человека, однако наиболее интенсивно он проходит в детском возрасте, причем в это время он обладает рядом ярко выраженных особенностей.

Литература

1. Арон Р. Этапы развития социологической мысли: пер. с франц. М.: Издат. Группа «Прогресс»; Универс, 1993.
2. Тесленко А.Н. Теоретико-методологические основы социализации молодежи // Диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук: 13.00.01. - Алматы, 2005. - 358 с.
3. Кенесарина З.У. Социальное воспитание американских школьников: Теория и практика. Монография. -Алматы: «Олке», 2000. - 305 с.
4. Куницына В. Н., Казаринова Н. В., Погольша В. М. Межличностное общение. М.: Питер, 2009.

Қ.М. Байтанасова
Астана қ. (Қазақстан)
Н.Қ. Бәшіров
Астана қ. (Қазақстан)

ЖАЗУШЫ ШЫҒАРМАЛАРЫНДАҒЫ КӨРКЕМДІК ТӘСІЛ (С.МҰРАТБЕКОВ ШЫҒАРМАЛАРЫ БОЙЫНША)

Қашанда қабырғалы қаламгерлердің шығармашылық талғамына зер салып, даралық сипатын саралағанда ол бейнелеген өмірдің қат-қабат сырына үңіліп, философиялық тұжырымына ден қойып, олардың өмірлік мақсатын, шеберлік шырайын анықтауға ұмтыласың.

Әрбір жазушының жүрегіне жақын, өзі жақсы біліп, тамылжыта суреттейтін шығармашылық әлемі бар, сол арқылы айтар ойын өмірмен өзектесе өріп, адамдардың жан дүнесінің құпиясын ашып, тиянақты тұжырым жасайды. Қаламгер шығармашылығының қыры сан-салалы. Эпикалық, лирикалық, драмалық сарынды бір адамның туындыларынан іздестіру әбестік. Әрине, ізденістің нәтижесіндегі жанрлық барлаулар, оның нышандардың қылаң беруі - кез-келген өнер иесінің парасатты парызы.

Дегенмен де шынайы шығармалар дарын табиғатымен астасып, қамшының өріміндей сабақтасып, жүректің қылын тербейді.

Көркем шығарманың басты тұлғасы – адам. Мейлі ол қалада тұрсын, ауылдың тұнық ауасымен тыныстасын кейіпкер міндеті географиялық жағдаймен сараланбайды. Қаһарман дара интеллектуалды қасиетке ие тұлға ма, қарапайым, тіршілік кешкен қатардағы қоғам мүшесі ме, бәрібір әдеби туындының өзегіне желі ретінде тартылады. Тек жазушы өзінің суреттеуінің нәтижесінде әлеуметтік астар беріп, не лирикалық толғанысқа құрып, парасатты дүниеге жеткізіп, тағылымдық нысананы меже тұтуы тиіс. Бұл орайда қазақ жазушыларының орта буын өкілдерінің арасында өзіндік өрнегімен, қоңыр әуенімен, нәзік нақышымен, жеңіл психологиялық толғамымен дараланатын Сайын Мұратбековтің шығармашылық зертханасы ерекше назар аудартады. Он тоғыз жасында жарық көріп, жұртшылықтың ықыласына бөленген «Таңғы шық» атты әңгімесінен бастап күні бүгінге дейін ауыл өмірін көркем шығармаларының алтын арқауы етіп келеді.

Тақырып-қаламгердің өскен, өзі етене араласқан ортасына тікелей қатысты. Суреттелетін өмір көрінісін жете зерттеп, тыныс-тіршілігін бойына толық сіңіргенде ғана көркем шығарманың алдына қойған мақсаты орындалады. С.Мұратбековтің бір ерекшелігі де осы бір тақырып тұрақтылығында. Әсіреқызыл сөзге, жасанды желіге әуес емес. Оның қаламынан шыққан әр оқиға өмірдің өзінен алынып, көзқанық, сыралғы жайлардың негізінде өрбіп, лирикалық жылы леппен баяндалып, тазалығымен сезім тұнығына батырады, әсем әлемге жетелейді. Жазушының ұшқыр қиялы нәзік суреттеумен қабыса өрнектеліп, өзіне баурап алады.

Сайын Мұратбеков туындыларының дені - әңгімелер. Әрине, әдебиеттің қай жанры да дара. Мөлдіреген таңғы шықтай таза сезімге құрылған «Райгүл», «Қылау», «Алғашқы қар», «Менің қарындасым» әңгімелеріндегі жас жеткіншектердің пәк махаббаты, сырлы жан-дүниесі, арманшыл қиялы қоңыр әуенмен, лирикалық толғаныспен баяндалады. Онда бозала таңдағы бозторғайдың әнін тыңдап, жарқын болашақты аңсайтын бозбала мен жанарына нұр тұнған қарақат көз қыздың көктемдегі бүр ашқан гүлдей ояна бастаған махаббаты нанымды да шырайлы суреттеледі. Олардың көкіректеріндегі ықыласты ойларын, тәтті армандарын сыртқа шығармайды, іштей егіліп, елжіреп, қиялдың тұнық та терең тұңғышына батырады. Бір-біріне ұласып, шытырманға жетелейтін күрделі оқиға да жоқ. Бүкіл шығарманың желісі психология мен сезім иіріміне негізделген. Шағын да шымыр шығарма оқырманның жүрегін толқытады. Әңгіме аяқталса да сол кейіпкердің болашағын көз алдына елестетіп, ұзақ уақыт сол әсерден айыға алмайсын.

Психологиялық лиризм қазақ прозасысында 60-жылдардың басында орныға бастады. Осындай тың тынысты лептің алғашқы көрінісі Сайын Мұратбековтің шығармашылығында қылаң берді. Автор адамның ішкі сырына үңіліп, жан тебіренісі арқылы кейіпкерінің іс-әрекетін, мүдде-мақсатын, сағыныш-өкінішін ашады. Әрбір қаһарманның өз тілі, өз ұғымы, өз пікірі бар. Қаншама ұқсас тақырыпты жазса да кейіпкерлердің бейнесі мен тұжырымдалған ой-пікір бір-біріне ұқсамайды. Жазушы болмашы оқиғаның өзін әсерлі, айшықты тілмен өрнектеп, жүрекке жеткізеді. Мұның басты сыры – психологиялық лиризмнің күші. Сайын Мұратбеков шығарманың бояуын қоюлатпай, артық дыбыс қоспай, таза, поэтикалық дүние жазуды өзінің шығармашылық мақсаты еткен.

Қарапайымдылық-қарабайырлық емес. Жазушының барлық кейіпкерлері - ауыл адамдары. Адам өміріндегі қимас сәттердің, жаныңда жас сұлудың бейнесі жатталып қалатын мерейлі мезеттердегі сонау бір балдәурен балалық шақты аңсаған сағыныш, жеткіншек жүрегіне түскен алғашқы жара – «Жусан иісі», «Ананың арманы», «Қылау», әңгімелерінің деніне алтын арқау болған «Үш айдындының» кейіпкері де бала. Оқиға да таныс. Алайда автор үш шығармада бір дәуірдің үш түрлі қырын суреттеп, үш түрлі көркемдік шешім табады. Қаламгер сол арқылы әр жеткіншектің өміртану түсінігінен қоршаған ортаға көзқарасын, психологиялық толғанысын тілге тиек етеді.

«Жусан иісі» С.Мұратбеков шығармашылығында ерекше орын алады. Ұлы Отан соғысы кезіндегі ауыртпалықты суреттейтін шығармада бала кейіпкерлер мол. Көз алдыңнан қара жолдың шаңын аспанға шығара жарысып бара жатқан балалардың соңында аяғын сылтып басып, жете алмасын білгенде: «Әй, тоқтаңдаршы, бір қызық ертегі айтайын», - деп соқпақ шетіне отыра кететін Аянның бейнесі кетпейді. Ғажайып қиялдарға беріліп, қызық-қызық ертегілерді ойдан шығарып, сонау майдандағы көкесін сағынған кезде оның күртесін иіскеуі, күндіз ойнауға мұршасы келмей, түнде басқа баланың шанасымен сырғанақ тебуі тәрізді детальдік көріністер өзінің шынайылығымен жүрегінді шымырлатып, Аянның әрбір қимылына елжірейсің. Аянның өз ақыл-парасатына сай шағын әлемі бар. Оның рухани серігі – қиялы. Сол ұшқыр ойының жетегіне ілесіп, адамдармен, дүниеден ерте кеткен анасымен, майдандағы әкесімен сөйлеседі. Өзге құрбыларынан кіші болса да, өмір оны ерте есейткен. Тіпті, оны жұбатуға келген балалардың өзін Аян қайсарлығымен таңдандырады. Әңгіме соңында Аян қаладағы балалар үйіне аттанады. Өзі кетсе де ауылдағы достарының көп нәрсеге деген түсінігін өзгертіп, өшпес әсер қалдырды. Сондықтан да лирикалық қаһарманның «...Тіпті, күні бүгінге дейін, сонан бері талай ондаған жылдар өтсе де, кей күні түнде далаға шыға қалсам, қараңғыда бөрікше шошайған Ешкіөлмес шоқысы астында жалғыз көзді дәу ұйықтап жатқандай соның қорқыраған демінен теңселіп тұрғандай көрінеді. Сол дәумен алысатын бала қайда екен деймін сол сәт... Шынында да бұл күнде Аян қайда екен? Тірі ме екен? Ондай бала тірі болуы тиіс. Ондай бала алдына нендей мұрат қойса да жетеді. Ал тірі болса жусанды төбеге» бір оралмауы қалай?! Жусанның иісін сағынбауы мүмкін емес қой?» деп, оқырманның өзіне сауал қойып, Аянның қалған өмірінің қалай сабақталатынын қиялдауға, көз алдына елестетуге мензейді.

Жусан иісі – баланың майдандағы әкесінің тері күртесінің иісі. Жусан иісі туған даласының иісі. Автор осы концепциямен Аянның адамгершілік рухының өрлігін, парасатты байсалдылығын, оның қиялы балалық қызығушылықтан туған ұшқыр ой емес, асқаралы мақсатпен астасқан арналы арман екендігін көрсетеді. Онда игі сезім балдәурен шақта жүрекке ізін салатындығын аңғартып, моральдық тазалықты оқиға арқылы жырлайды. Иә, қара сөзбен жырлайды. «Жусан иісі» әңгімесінің композициялық құрылымы, поэтикалық суреттелуі, лирикалық қоңыр әуені, кестелі тілі аталмыш туындыны поэзиялық қасиеттерімен ұштастырып тұрғандай.

Ал дүниенің есігін жаңа ашқан Жеңістің өмірдегі қилы-қилы құбылыстарды: жақсы мен жаман қасиеттің алмасып жатуын, ең аяулы адамыңның ренішін, күнделікті тіршіліктегі күрделілікті, әрбір нәрсенің психологиялық шешуі мен түйінін ұғуға бастайтын әңгіме – «Ана арманы». Шығармада суреттелетін бәрімізге етене жандар: әже, ұл, немере, келін. Бұл әңгіме өзінің логикалық құрылымымен, оқиғаны құру әдісімен, характерлік қалтарыстарды ашуымен, философиялық астарымен өзге туындылардан оқшауланып тұрады. Сырт көзге әже бақытты жан. Балалары беделді. Ал іштей үлкен күйзеліс бар. Оны немересі кеш аңғарады. Әже өз ұлдарының арасындағы алауыздықты байқап, әрқайсысы өз қамын ойлайтынына, ынтымақтың, шынайы ықыластың жоқтығына налиды. Тек немересі Жеңіспен сырласады. Бітеу жара асқынған дертке айналады. Дерттен гөрі ана жанына өзегін жарған перзенттерінің, қызы мен келіндерінің қырғиқабақ қылықтары жанына тікендей қадалады. Ашық айтпайды. Автор олардың мінездерін баяндап жатпай, психологиялық емеурінмен, көркем детальдармен аңғартады. Оң жақта жатқан әжесін көргенде бала: «Әжем, шынында да аппақ боп созылып, ұйықтаған адамша жатыр. Ұрты суалған, қабағында жалғыз мен ғана танитын кейістік бар», - дейді. Әңгіме осымен бітеді. Ал одан туындайтын философиялық ой, көркемдік шешім қандай. Бұл оқиғаның баршасын автор неге баланың көзқарасы арқылы баяндайды. Себебі Жеңіс әлі тіршіліктің қилы тартысына түскен жоқ. Оны дүние-мүлік, атақ-даңқ қызықтырмайды. Демек, жан дүниесі таза, адамгершілік сезімі мол. Автор Жеңіске өз әке-шешесінің, аға-әпкелерінің қатігездігі мен дүниеқоңыздылығын әшкерелеп, өмірдегі қалтарысы мол құбылыстардың себебін түсіндіруге ұмтылады. Оқырманды да соған мензейді. Жаман

мінез жаттан ғана жүкпайды, жақыныңнан да табылады. Өз ортаңның, отбасыңның кері әсері де тиеді. Бұл тек Жеңіске қатысты айтылмаған. Бұл жеткіншек жасындағы өмір есігін жаңа ашқан жастардың жинақталған бейнесі. Адамгершілік өз аулаңнан басталады. Қандай да болмасын қатігездікті, бейтараптықты, немкеттілікті, дүниеқорлықты дер кезінде дұрыс бағалауға нұсқайды. Асқаралы мақсат, қана асқар шыңға шақырады. Сол сапардың күйінішінен сүйініші басым болғай. Қаламгердің бабы да, бақыты да еңбекте. Ендеше, оқырмандардың ойлы жазушыдан өрелі дүниелер күтуі де заңды.

Әдебиеттер

1. Мұратбеков С. Жусан иісі. –Алматы: Олжас кітапханасы, 2012.-180 б.
2. Майтанов Б. Қазақ романы және психологиялық талдау. Алматы: Санат, 1996.-336 б.

Л.В. Волкова
г. Астана (Қазақстан)
П.И. Пашенко
г. Астана (Қазақстан)

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ЧАСТИЦ С РУССКОГО ЯЗЫКА НА АНГЛИЙСКИЙ

Способность передавать скрытый смысл, понятный для всех носителей языка и труднодоступный для иностранцев является важной особенностью частиц. Более того, значение частицы полностью зависит от контекста и может быть проанализировано лишь в составе определенного высказывания. Именно поэтому перевод частиц на другой язык представляет определенные трудности.

Английский и русский языки, как известно, имея немало общего в способах выражения эмоциональности значительно отличаются друг от друга в этом отношении. Русский язык богат частицами. Выразительность речи усиливает употребление частиц, придающих дополнительные смысловые оттенки или стилистическую окраску речи. Частицы выделяются как отдельная незначительная часть речи, они классифицируются по функциям и структуре. Частицы способны сочетаться друг с другом, а также с другими лексическими единицами.

Основная функция большинства частиц в наиболее общем виде может быть определена как функция выражения отношения. Внутри этого общего значения выделяются более частные значения, выражаемые теми или иными частицами в контексте. Частицы выражают отношение говорящего к описываемой ситуации, адресату и его высказыванию, а также к своему высказыванию [1, с.103].

Частицы могут усиливать коммуникативную силу высказывания. Эта функция частиц называется функцией речевого действия, так как в обоих случаях частицы выступают в составе высказывания, которое и представляет собой речевое действие. Частицы могут усиливать побуждение, выражать просьбу подтвердить высказывание. Говорящий использует частицу, чтобы показать, что он практически уверен в сообщаемом факте.

Как в грамматике, так и в теории перевода английским частицам не уделяется достаточного внимания. Частицы относятся к одной из самых спорных частей речи. Существуют две точки зрения по поводу принадлежности английских частиц к части речи. Зарубежные исследователи не признают самостоятельного частеречного класса частиц и относят их к классу наречий, отечественные ученые, в свою очередь, выделяют частицы в системе служебных частей речи. Английские и американские исследователи

относят частицы к классу наречий, именуя их «adverbials» или «focusing adverbials». В более широком смысле adverbial – это единица, принимающая на себя функцию свободного модификатора по отношению к определяемому, занимающая второстепенное положение. Термин «focusing adverbial» означает «свободный модификатор, принадлежащий к классу фокусовыделительных наречий». Таким образом, зарубежные лингвисты, не признавая самостоятельного частеречного статуса частиц, объединяют их с разрядом наречий, подчеркивая особенный «ненаречный» характер первых.

Традиционно выделяются эмфатические, ограничительные и идентифицирующие частицы. Но частица *just*, например, может выполнять все три функции:

It was just a short story.

It is just cool.

It is just what I wanted to emphasize.

Английские частицы подразделяют на 4 группы:

1. Частицы, уточняющие смысловые оттенки значения слов в речи.

а) ограничительные: *only*, и др.;

б) выделительно-усилительная частица *even*;

в) уточнительные: *exactly*, *actually* и др.;

г) дополняющая частица *else*.

2. Модальные частицы:

а) отрицательная частица *not*;

б) отрицательно-усилительные частицы *never*, *not*.

3. Частицы, вносящие в речь эмоционально-экспрессивные оттенки – усилительные частицы: *simply*, *quite* и др.

4. Частица, выполняющая формообразующую функцию: *to*.

Некоторые из частиц многозначны и потому входят в различные группы. К многозначным частицам относятся: *just*, *but*, *only* и *not*.

В основном частицы реализуют такие значения, как добавление, ограничение, уточнение.

Частицы способствуют достижению успешности коммуникации, максимально эффективной и полной передаче информации не только о действительности, но и об отношении людей к этой действительности, друг к другу, своему высказыванию, об эмоциональном состоянии этих людей и их ценностных установках. Правильное понимание и использование частиц не менее важно, чем передача информации.

При переводе русской речи, содержащей частицы, на английский язык мы сталкиваемся с рядом трудностей. Во-первых, в английском языке нет такого количества частиц. Во-вторых, отсутствуют постоянные соответствия частиц в этих двух языках. Трудность перевода частиц состоит также в том, что их смысл вне контекста не понятен.

Решить проблему переводимости частиц можно лишь, правильно определив функцию частицы с учетом контекста:

- Выражение очевидности факта.

Несколько русских частиц могут выражать уверенность говорящего в очевидности сообщаемого в высказывании факта. Сюда относятся частицы *же*, *ведь* и *разве*. В русском языке существуют определенные различия в употреблении этих частиц в указанной функции. *Ведь* звучит менее категорично, чем *же*. Частица *разве* всегда употребляется с отрицательной частицей *не*.

В качестве эквивалентов для реализации данной функции частицы *же* употребляются:

а) *to be sure*, *certainly*:

1. Они *же* мне ответят.

They are sure to give me an answer.

2. Долго *же* он едет.

He is certainly taking his time driving home.

б) Менее категоричное суждение в английском тексте выражает высказывание: I think:

Вы же говорили, что это серьезная проблема.

I thought you said it was a serious problem.

в) Иногда в качестве английских эквивалентов частиц, выражающих уверенность, выступали вопросительно-отрицательные предложения:

Вы же слышите шум?

Don't you hear the noise?

г) Категоричность русской частицы *же* передается, например, сочетанием perfectly well:

Вы же видите, что эта проблема актуальна.

You see perfectly well this problem is urgent.

д) Эквивалентом *же* в сочетании с *как не* в английском языке становится выражение can't help:

...как же тут не думать об этом...

...one cannot help thinking about it...

е) Также эквивалентами *же* с отрицанием могут выступать формы сослагательного наклонения с would и could, и наречие hardly:

Не идти же мне в такую погоду.

You don't expect me to go in such weather, do you?

ж) Нередко частицы *ведь* и *же* употребляются вместе в одном высказывании.

Ведь есть же дети здесь.

After all, there must be children here.

з) Разве это не замечательно?

Now isn't that wonderful?

- Выражение неуверенности.

Употребляя частицы *что ли* и *как бы*, говорящий сигнализирует адресату о своей неуверенности.

Союз *as if*:

Вечером, чувствуя себя *как бы* уставшим...

In the evening, feeling *as if* tired...

Союзы *kind of* и *sort of*:

Мне он как бы нравится.

I'm *sort of* fond of him.

Мне, в общем, стало *как бы* жаль его.

Actually, I felt *kind of* sorry for him.

- Выражение близости действия к осуществлению.

Частицы *чуть не* и *едва не* используются говорящим для того, чтобы показать, что некое несовершенное действие было близко к осуществлению. Эквивалентами являются английские наречия – *almost* и *nearly*:

Она вновь *чуть не* исчезла.

She again *almost* disappeared.

Он последовал за ним, *едва не* забыв...

He followed, *nearly* forgetting...

- Выражение случайного совпадения.

Частица *как раз* показывает, что говорящий рассматривает происшедшее как случайное совпадение, и эквивалентом выступает глагол *happen*:

...и он *как раз* очень хотел бы напугать их.

...and *as it happens* he would very much like to scare them.

- Выражение экспрессивной оценки.

Частица *what* используется для выражения высокой степени оценки, как положительной, так и отрицательной. Эта оценка всегда экспрессивна. Так, например, восклицательное предложение с *what*:

What a wonder!

Вот это славно!

- Выражение сомнения.

Выражение сомнения является самой распространенной функцией русской частицы *неужели*. Иногда это значение передает также частица *уж*. В этом случае обе частицы употребляются в общих вопросах.

«*Неужели* это всё правда?»

«*Can all this be true?*»

«Так *ли уж* нужно это им?»

«*Is it really so necessary for them?*»

- Выражение эмоций.

Средства передачи эмоциональных значений русских частиц в английском языке обычно не пересекаются, каждой, как правило, соответствуют свои.

В качестве эквивалентов *же* в английском тексте выступают сочетания *then* как частицы с вопросительными местоимениями:

Отчего *же* мне стало так грустно?

Why then do I feel so sad?

Частица *да*, самостоятельно или в сочетании с *же*, иногда передает удивление говорящего по поводу того, что адресат до сих пор не знает или не осознал какого-либо факта.

Oh, come off it.

Да ладно тебе.

Oh, look where you are going.

Да смотри *же*, куда идешь.

Употребление *неужели* в указанной функции с отрицательными словами предопределяет частое использование в качестве её эквивалентов вопросительно-отрицательных структур:

«*Неужели* у тебя нет страха?»

«*Don't you have any fear at all?*»

«*Неужели* ей не жарко?»

«*Isn't she hot?*»

Значение удивления, выражаемое частицей *разве*, передается, в основном, с помощью английских частиц *why* и *what*:

«А они *разве* тоже уходят?»

«*What, they too are going?*»

Анализ частиц говорит о наличии у них общих черт:

– они не соотносятся с каким-либо конкретным лицом, предметом или абстрактным концептом;

– они не связаны синтаксически с другими словами внутри высказывания, даже в случае, когда они относятся не ко всему предложению, а к слову

– к ним нельзя поставить вопрос;

– они непосредственно связаны с языковой личностью, реализуют коммуникативные цели говорящего в конкретной ситуации общения.

Уникальность класса частиц и трудности их выделения связаны с их семантическими функциями. Это приводит к тому, что частица переводится буквально или с помощью языковой единицы, имеющей другую функцию. В подобных случаях вряд ли можно говорить об успешности коммуникации и максимально эффективной и полной передаче информации, а значит, и об эквивалентности и адекватности перевода.

В силу неадекватного отражения семантики частиц в переводных словарях и общей неразработанности их перевода в специальной литературе, важная роль частиц в логической организации текста и обеспечении успешности коммуникативного процесса часто игнорируется, и это ведет к тому, что частицы не переводятся вообще [2].

Как показывает анализ функций английских частиц и их возможных соответствий в русском языке, в отношении частиц мы не всегда можем говорить о закономерных, постоянно повторяющихся парах соответствий, даже в рамках одной определенной функции. Более того, функцию, эквивалентную функции частицы в языке перевода, способна выполнить не только частица, но и словосочетание, а иногда и целое предложение.

Таким образом, переводчик должен каждый раз решать какой вариант перевода выбрать для того, чтобы максимально полно передать все оттенки смысла исходного текста.

Литература

1. Виссон Л.С. Синхронный перевод. М., 1998. – 276 с.
2. Казакова Т.А. Практические основы перевода. – С.-Пб., 2001.- 211 с.

Н.И. Демидкова
г. Астана (Казахстан)

ПОНЯТИЕ КОНЦЕПТА В ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИИ

Во второй половине XX в. ученые приходят к выводу о том, что решение многих проблем связано не только с тем, чтобы выработать новые методы и инструментарий исследования, но и показать, какое воздействие оказывает человек на все происходящее. Это затронуло не только лингвистику, но и науку в целом. Появились новые научные дисциплины, призванные ответить на поставленные вопросы, - когнитология и когнитивная лингвистика, а также лингвокультурология. Так произошло зарождение новой научной парадигмы - антропоцентрической, ориентирующейся на изучение человека, его мыслительных процессов, всех сторон духовной и практической деятельности человека и общества.

Зарождение новой научной антропоцентрической парадигмы означает не только возможность предложить новые модели решения задач теоретической лингвистики, но и необходимость пересмотреть традиционные решения, поместив в фокус их рассмотрения человека.

Лингвокультурология - наука междисциплинарная, возникшая на стыке лингвистики, психологии, этнографии и культурологии, объектом которой является изучение взаимосвязи языка как передатчика культурной информации, культуры и человека, как творца культуры. Она пытается ответить на вопрос, каким образом язык осуществляет функцию создания, хранения и передачи культуры.

Важнейшей задачей лингвокультурологии является также выработка собственного терминологического аппарата. Термины, используемые в лингвокультурологии, требуют четкой дефиниции и объяснения того, чем они отличаются от аналогичных терминов, используемых в смежных дисциплинах.

В арсенале лингвокультурологии существует ряд терминов, значение которых определяется и уточняется. Это «лингвокультурная парадигма», «культурное пространство и «культурный фон», «ментальность и менталитет», «тип культуры и

субкультура», «культурная традиция и культурные ценности» и др. Базовым для лингвокультурологии является также термин «лингвокультурный концепт».

Но прежде чем охарактеризовать «лингвокультурный концепт», следует определить, что понимается под термином «концепт» и чем он отличается от «понятия». В научном языке «концепт» и «понятие» зачастую выступают как синонимы. В строгом терминологическом значении это не совсем так. «Понятие» отражает наиболее общие, существенные признаки предмета или явления, в то время как «концепт» может отражать один или несколько необязательно самых существенных, но любых признаков объекта. Различия между «понятием» и «концептом» обусловлены различием теоретического и обыденного познания.

Термин «концепт», будучи термином общенаучным, наполняется различным содержанием, в зависимости от той научной области, в которой он используется. Поэтому представляется важным проанализировать дефиниции, даваемые этому термину такими науками, как логика, философия, психология, когнитология, лингвокультурология.

Понятие «концепт» изначально разрабатывалось в логике, которая понимает его как целостную совокупность свойств объекта, в металогики значение идентифицируется с денотатом, а концепт - со смыслом или с сигнификатом [7].

Определение термина «концепт» можно встретить в философии и психологии. Философия трактует концепт как формулировку, «умственный образ, общую мысль» [9, с. 278], как контур или конфигурацию будущего события. В психологии концепт понимается как некое мысленное образование, выполняющее заместительную функцию-подмены значения слова.

Термин «концепт» является базовым и в когнитологии. Вся познавательная деятельность человека ориентирована на развитие умений ориентироваться в мире, и она сопряжена с необходимостью отождествлять и сравнивать объекты. Именно для обеспечения подобного рода операций и существуют концепты. Термин «концепт» служит объяснению единиц ментальных или психических ресурсов нашего сознания и той информационной структуры, которая отражает знания и опыт человека.

Концепты представляют собой некие идеальные, абстрактные единицы, которыми человек оперирует в процессе мышления. Они являются результатами всей деятельности человека и познания им окружающего мира. Они отражают содержание полученных знаний, являясь «квантами» знания. Процесс общения между людьми и передача информации есть также обмен концептами [5, с. 90].

Хотя Н. Хомский и писал, что не согласен с теми учеными, которые считают, что изучать язык, значит изучать сознание [4], на самом деле именно язык дает наиболее естественный доступ к сознанию. О структурах сознания мы знаем благодаря языку, который позволяет сообщить об этих структурах и описать их на любом естественном языке. Иначе говоря, хотя с информацией о мире мы сталкиваемся постоянно и получаем ее с помощью всех органов чувств, все объяснения об объектах и тех же чувствах мы получаем благодаря языку-через тексты, дискурс, общение.

В сознании человека концепты могут формироваться различными путями: в результате восприятия окружающего мира непосредственно органами чувств, на основе предметно-практической деятельности человека, на основе его научной (теоретико-познавательной) или мыслительной деятельности, а также на основе общения вербального или невербального. Зачастую эти способы дополняют друг друга, что позволяет наиболее полно и адекватно передавать знание.

Для лингвокультурологии термин «концепт» также является базовым: «Концепт - это как бы сгусток культуры в сознании человека; то, в виде чего культура входит в ментальный мир человека. И, с другой стороны, концепт - это то, посредством чего человек... сам входит в культуру, а в некоторых случаях и влияет на нее» [8, с. 40]. Не считая концепт вариантом отражения значения, В.И. Карасик относит его к первичному культурному социопсихическому образованию в коллективном сознании,

опредмеченному в той или иной языковой форме [7]. По мнению Н.Д. Арутюновой, концепт возникает в результате взаимодействия национальной традиции и фольклора, религии и идеологии, жизненного опыта и образов искусств, ощущений и системы ценностей. Н.Д. Арутюнова полагает, что базой для образования концепта служат лишь те явления реальной действительности, которые становятся объектом оценки, а для того, чтобы оценить объект, человек должен «пропустить» его через себя [1].

Лингвокультурный концепт отличается от других единиц, используемых в лингвокультурологии, своей ментальной природой, поскольку именно в сознании осуществляется взаимодействие языка и культуры. Как отмечал Ю.М. Лотман, культура есть форма общения между людьми [6]. В виду постоянно увеличивающихся контактов людей, в том числе носителей различных языков и различных культур, исследования в области культурологии и, особенно в области сравнительной культурологии, позволяют не только выявлять универсальные и идеозннические особенности человека, но и преодолевать барьеры взаимного непонимания. Этому в значительной степени способствуют исследования различных концептов, которые сейчас проводятся как на материале генетически родственных, так и неродственных языков.

Литература

1. Арутюнова Н. Д. Язык и мир человека. - М. : Школа «Языки русской культуры», 1999. - 204 с.
2. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. - М. : Воениздат, 1976. - 10 с.
3. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. - М. : Гно-зис, 2004. - 109 с.
4. Кубрякова Е. С., Демьянков В. З., Панкрац Ю. Г., Лузина Л. Г. Краткий словарь когнитивных терминов. - М. : Изд-во Моск. ун-та, 1997. - 245 с.
5. Лотман Ю. М. Беседы о русской культуре. Быт и традиции русского дворянства (XVIII - начала XIX в.). - СПб. : Искусство-СПб., 1994. - 399 с.
6. Павиленис Р. И. Проблема смысла. - М. : Мысль, 1983. - 178 с.
7. Философский энциклопедический словарь. -М. : Советская энциклопедия, 1983.
8. Хомский Н. Язык и проблемы знания. - Благовещенск : Благовещенский гуманитарный колледж им. И. А. Бодуэна де Куртене, 1999. - 101 с.

А.В. Дыбо
г. Москва (Россия)

К ВОПРОСУ О ПРАТЮРКО-МОНГОЛЬСКИХ КОНТАКТАХ

К настоящему времени чрезвычайно затруднительно говорить о заимствованиях между пратюркским языковым состоянием и современным ему состоянием монгольской языковой семьи. Реконструируемое прамонгольское состояние, то есть состояние монгольской системы в момент первого распада монгольской семьи, явно не синхронно пратюркскому; глоттохронологически оно датируется самое раннее VI в. н.э., общемонгольские китаизмы, которые мы находим, могут быть датированы не ранее среднекитайского состояния, т.е. опять же, VI-VII вв. н.э. (При этом, насколько то, что реконструируется - действительно прамонгольское состояние, собственно говоря, неясно. Фактически мы имеем большой объем лексики, которую можно ввести в сравнение, из «северных» монгольских языков и ничтожные по объему словники из «южных» монгольских языков, т.е. из сильно креолизованных монгольских языков Китая; больше

всего монгорский словник, но и он невелик. Исконная лексика южной группы в сильной степени затерта китайскими и тибетскими заимствованиями и почти недоступна наблюдению. Кроме того, древнейшие, до-среднемонгольские памятники монгольских языков – записи табгачской и киданьской лексики – также очень малы и частично не расшифрованы. В результате то, что мы называем прамонгольским, в очень большой степени может отражать пра-северомонгольское состояние, тюркизмы которого явно происходят уже в основном просто из древнеуйгурского. В частности, В.И.Рассадин в упомянутой ниже книге считает общемонгольскими слова, если они встретились в трех основных «северных» языках, не рассматривая даже ордосский, не говоря уже о монгорском).

В это время пратюркский уже давно распался. Тюркизмы, которые могут быть восстановлены для прамонгольского состояния, известно довольно много. Среди них названия металлов – в том числе китаизмы ПТ **altun* ‘золото’ > ПМонг. **altan*, **Temür* ‘железо’ > ПМонг. **temür*, - скотоводческие термины – ПТ **Kojn* ‘овца’ > ПМонг. *qoni(n)*, ПТ < ПАлт. **giabo(nV)* ‘самка копытного’ (ПМонг. **gewü-n* ‘кобыла’, ПТМ **gibu-* ‘косуля’ ССТМЯ 1, 148), названия съедобных растений (ср. китаизм ПТ **Turma* ‘редька, хрен’ > ПМонг. **turma*, другие цивилизационные слова (ср. китаизм ПТ **biti-* ‘писать’ > ПМонг. **biči-*). Многие из таких слов можно найти в соответствующем разделе книги Рассадина 2007. Но они заимствованы явно уже не из пратюркского языка, а из древнетюркского.

Посмотрим, насколько этот слой лексики можно оценивать как действительно прамонгольский. Для этого надо понять, представлены ли слова этого слоя в южно-монгольских языках (Автоматически как прамонгольские можно расценивать морфемы, где прошел переход **ti* > **či*, **di* > *ži*: это переход, засвидетельствованный во всех монгольских языках, см. EDAL 47-48).

Китаизмы в пратюркском (т.е. слова, попавшие в тюркский праязык) датируются эпохами Западной и Восточной Хань (см. подробно Дыбо 2007), что составляет *terminus post quem* I в. н.э.; *terminus propter quem*, как мы уже сказали, для прамонгольского состояния - около VI-VII в. н.э.

1. ПТ **altun* ‘золото’, , чув. *iltān* ‘золото’, в др.-тюрк. с орхон. и енис. См. TMN II 112–114; EDT 131; СИГТЯ 2000, 402 (В СИГТЯ 2002 приведена и другая, тоже вполне правдоподобная этимология, считающая тюркское слово исконным и связывающая его с монг. **ildün* ~ **üldün* ‘меч’ и эвенк. *elden* ‘железо, металл, жесть’, ПАлт. **elto* ‘металл (скорее всего медь). Як. *altan* ‘медь’, скорее всего, из монг. с изменением значения. Дёрфер реконструирует **alton*, т.е. *o* второго слога, согласно своей системе, по которой немотивированный огубленный гласный второго слога должен восстанавливаться как **o*, а не как **u* (а в этом слове огубленный гласный прописан и в рунике, и у Махмуда Кашгарского); немотивированный огубленный второго слога демонстрируется также новоуйгурскими формами: н.-уйг., лобн. *altun*. В пратюркской реконструкции, принятой в СИГТЯ 2006, немотивированный огубленный второго слога в заднем ряду восстанавливается как **u*, чему не противоречит чувашский рефлекс; в первом слоге восстанавливается закрытый *a* по чув. рефлексу *ı*. Возможно, сложение **āl* ‘алый, красный’ (чув. и як. рефлексов нет, качество гласного не вполне ясно) и **tun*, где вторая часть — предположительно китаизм: 銅, совр. кит. *tong* 2, ср.-кит. *duŋ*, др.-кит. *Ľōŋ* ‘медь, латунь, бронза’ [Хань], ЗХ, ВХ *lōŋ*, РПДК *dōŋ* (Karlgren 1176 d). Датировка: *L* > *D* с Восточной Хань, т.е. начиная с рубежа эры.

> ПМонг. **altan* ‘золото’, письм.-монг. *altan* (! с выписанным *-n*), ср.-монг. *altan* SH, НУ 26, *altan* МА 99, *altun* ИМ, халх. *alt(an)*, калм. *altŋ*, бур. *alta(n)*, ордос. *alt* ‘a DO, дагур. *alta* Тод. Даг., могол. *altan*, *alto*, монгор. *xardam*, бн. *antaŋ*, дунсян. *anta* (см. подробнее Rybatzki 103).

2. ПТ **Temür* ‘железо’ > огузо-саянское **deṃür*: рунич. *temür* (*temir*), др.-уйг. *temir*, МК *temür*, тув. *demir*; тоф. *demir*, як. *timir*; чув. *timər*, тур., гаг. *demir*, аз. *dämir*, туркм., хор. *Demir* (в огузо-саянском возможно озвончение при наличии в основе *-r-*, *-ř-*, ср. ‘море’:

тур., гаг., аз. *deniz*, туркм. *deyiz*. ПТ **deyiz*, ма. *teŋgin*, венг. (< булг.) *teje*). TMN II 666–667; EDT 508; VEWT 473; СИГТЯ 2000, 409–410. Из поздн. др.-кит. **tiēt-mhwīt* (= *mwūt*) ‘железная вещь’, диалектный позднедревнекитайский источник должен был звучать *Tiēr-mwur*, ср.: 1) 鐵, совр. кит. *tiē* 3, ср.-кит. *thiet*, др.-кит. *λ(h)īt*, ЗХ *λ(h)jāt*, ВХ *liāt*, РПДК *thiēt* ‘железо’; 2) 物, совр. кит. *wu* 4, ср.-кит. *mūt*, др.-кит. *mhət*, ЗХ *mhət*, ВХ *mhwət*, РПДК *mhwīt* ‘variety; variety of objects, objects, things’ (Karlgren 0503 h–i). Датировка: *l > d* в инициали начиная с Восточной Хань, т.е. с рубежа эры; отражение терминали *-t* как *-r* — диалектное явление, плохо датированное «снизу», до VII в. н.э.

> ПМонг. **temür*, ср.-монг. *temur* SH 148, НУ 26; МА 347 *temür*, ИМ 436 *demü(r)*, письм.-монг. *temür*, халх. *tömör*, бур. *tümer*, калм. *tömer*, ордос. *t'ömör* DO, могол. *timür* ‘сталь’, монгор. *темур*, минхэ *t'imur* SM 420, бн. *тэмэр*, Тод Мгр 364 (см. еще Rybatzki 395).

3. ПТ *(*a*)*laču-k* ‘хижина, шалаш, маленькая юрта’: др.-уйг. *alaču*; крх.-уйг. *alaču* (МК); кум. *alačiq*, башк. *alasəq*, ккалп. *ilašiq*, казах. *lašiq*; кирг. *alačiq*, алт. *alančiq*, хак. *alačix*, шор. *alančiq*; тув., тоф. *alačǰ*; як. *alaha*; (?) чув. *laś* (о северном древнекитайском диалекте с переходом финали *-t > -r*, послужившем также источником заимствований в древнекорейский, см., в частности, СИГТЯ 2000). Варьирование начального гласного указывает скорее на эпентезу перед начальным сонантом. См. TMN II 97–102; EDT 129–130; СИГТЯ 2000, 497–498; СИГТЯ 2006, 469–472. Сопоставляют с поздне-др.-кит. *la- λ ia?* ‘деревенский домик’, состоящим из двух слов: 1) 廬, совр. кит. *lū* 2, ср.-кит. *lö*, др.-кит., ЗХ, ВХ *r(h)a*, РПДК *l(h)o* ‘hut, shelter; to lodge’ (Karlgren 0069); 2) 舍, совр. кит. *she* 3, ср.-кит. *śá*, др.-кит. **lia?*, ЗХ *liá*, ВХ *śá*, РПДК *śá* ‘to put away, let off, leave; bestow, grant’ (Karlgren 0048 a–b). Датировка: *r- > l-* в раннем постклассическом древнекитайском, при сохранении негубной финали, т.е. обязательно до позднего постклассического древнекитайского; латерал > фрикативный перед кратким гласным начиная с Восточной Хань; общая дата — начало III в. н.э.

> (?) ПМонг. **alačug*: п.-монг. *alčay* (только в совр. словарях; в Less., Kow., Tumurtogoo, Rybatzki нет; по-видимому, передача халхасского слова), ср.-монг. *alačug* ‘палатка, шатёр, шалаш’ ‘Сокровенное сказание’ (§ 118: ... *aduičün bidan-o alačug-a yurtuyai!* ‘...для табунщиков наших шалаш готов!’ [Козин 1941]); сев.-монг.: только халх. *алцаг*; ю.-монг.: монгор. *arats'iaG* 'ruines de ville, de village non habitée, où il ne reste plus que les murs de maisons detruites' SM 11.

4. ПТ **Turma* ‘редька, хрен’: булг. > венг. *torma* ‘хрен’ MNYTESz 3, 945, с 1252 г., др.-уйг. (Rach.) *turma*, крх.-уйг. *turma* (МК), Нouts. *turma*, нуйг. диал. *torma*, тур. диал., салар., караим. (галицк., трак.) *turma*, кбалк. *turma*, тат. *torma*, диал. *torba*, башк. диал. *tyrma* ‘хрен, редька’, (?)каз. (Р) *tumyr*. VEWT 501, EDT 549, TMN 2, 504–505, ЭСТЯ 8. Эта форма, по-видимому, и была заимствована в монгольский (см. ниже). В EDAL для тюркского и монгольского слов предлагается древнекитайский источник: кит. 土卵 совр. *tǔluǎn*, ср.-кит. *thólwân*, др.-кит. *thā?rhōn?*; не позже ЗХань, ВХань *thárhwân* ‘ямс’, букв. ‘земляное яйцо’ (также > ср.-кор. *thóràn*, кор. *thoran*, яп. *torigo* ‘ямс’). Можно предположить заимствование в пратюркский кит. *thárhwân* в форме **turba* (с последующим развитием > *turma* под влиянием популярного суффикса или с назализацией под влиянием отпавшего конечного *n*).

> ПМонг. **turma* (ср.-монг. *turma* НУ, халх. *turum*, монгор. *t'urma* SM 434).

Слово фигурирует в тюркских языках еще в форме **turup* ‘репа, редька’: AbuH, Attuhf. *turp*, узб., нуйг. *turp*, тур. *tur(u)p*, гаг. *turp*, аз., туркм. *turp*, халадж. *turb*, кар. к. *turup*, кум. *turp*, сиб.-тат. *torop*, каз. диал. *turp*, *turup*. Дерфер предлагает для **turma* иранский источник, но имеющиеся иранские формы все могут быть возведены к заимствованию из перс. *turb*, *turub* ‘редька’ (Raphanus), *turubča* ‘редис’ (Raphanus sativus): курд. *tivir* (*f.*) | *tûr* ‘редька’, заза *tirawi*, талыш. *tyuf* ‘редис’, сорх., ласг., шам. *torob*,

сангис. *terob*, гил. *turb*, лур. *terp*, ларест. *terbu* 'редька'. Татск. *turb*, *turub*. Пушту *tərb*, ормури *turb*. См. Цаболов ЭСКЯ 2. В персидском – либо сепаратный китаизм (или бродячее слово), либо так адаптировано заимствование из тюркского (или монгольского?).

5. ПТ **biti-* 'писать' (с рунич., др.-уйг., чагат.; совр. — алт. диал. (туба), сюг., н.-уйг. диал. (Яркенд); салар. *pišti-* с шипящим, выделившимся из придыхательного *-t*; перестроенные основы в чаг., узб. *bit-* и н.-уйг. *büt-* — возможно, обратное словообразование от след.), **bitig* 'письмо' (с рунич., др.-уйг.; чаг. *bitik*, н.-уйг. *bütük*, чув. *pätü*, болгар. > венг. *betü* 'буква'). См. Федотов I 429; TMN II 262–264; VEWT 77; EDT 299–300; ЭСТЯ 1978, 155–157. Обычно возводят к ср.-кит. *pit*: 筆, совр. кит. *bi* 3, ср.-кит. *pit*, др.-кит., ЗХ, ВХ *prät*, РПДК *pit* 'кисть для письма, инструмент для письма' (поздняя Чжоу) (Karlgren 0502 d). Датировка: переход *pr-* > *p-* окончательно проходит в раннем постклассическом древнекитайском, т.е. к началу III в., верхняя граница — среднекитайский (отпадение смычных терминалей, до VII в.). Ср. более позднее заимствование из диалекта с *-t* > *-r* в др.-тюрк. *bir*, *biir* 'кисть' (и отсюда в п.-монг. *bir* id.).

> ПМонг. **biči-*; ср.-монг. *biči-* 'писать', *bičik* 'письмо, книга' SH, *bičeči* 'писец' НУ, *biči-* 'писать', *bičik* 'письмо' МА (+ новый китаизм *biti* 'перо'), ИМ (+ новый тюркизм *bitik-be* 'написал'), п.-монг. *bičig*, *bičigeči* 'писец' (Less. 102), халха *бичиг*, *бичигч* 'переписчик' (новообразование), *бичээч* 'писец', бур. *бэшэг* 'письмо', *бэшэ-* 'писать', *бэшээшэ* 'писец', калм. *бичг*, *бич-*, *бичгч* 'пишущий' (новообразование), *bitšeiši* 'писец', ордос. *bitšeiši*, баоан. *пэджэг* (Тод. Баоан. 146). Заметим, что название писца — внутримонгольское отглагольное имя на *-yeči*. Табгачское слово: 'писец, канцелярист' 比德填 (Shiratori 015–018), ПДК *pjij tāk cín*. Источник: Вэй Лю, - может представлять собой тюркизм или монгольское образование от тюркизма; основа, видимо, еще не прошла монгольскую палатализацию. Табгачское название профессии не унаследовано монгольскими языками, общемонгольское слово заново произведено от адаптированного глагола. След «сяньбийского» (т.е. рассматриваемого табгачского) слова Л.Лигети (Лигети 1969, 113–114) видит в маньчж. *бумхэси* 'писец' (и чжурчж. *pih-teh-hei* 'книга', основа из маньчж. заимствована в другие ТМ языки, см. ССТМЯ 1, 86), и в дагур. *бумэг* 'письмо', *бумэгчи(н)* 'образованный человек' (Тод. Даг. 126).

Эти слова явно заимствованы в прамонгольский и дали потомков во всех группах монгольских языков.

Ниже рассматриваются китаизмы в тюркском, которые были заимствованы уже только в северную группу монгольских языков и не проникли в монгорско-дунсянско-баоанскую группу.

6. ОТ **bengü* 'вечный', с рун. *bengü*, МК *mengü*, в совр. языках повсеместно, включая як. *теге*, *теге* 'вечный', *mūs tege* 'лед' Пек. 1543 и тув. *теји* 'ледник (на горе)', но не чув. Як. и тув. *mönge*, хак. *möge* 'вечный' могут быть обратными монголизмами. См.: EDT 350–351; VEWT 334; ЭСТЯ 1978, 113–114. Предположительно из кит.: 1) 萬, совр. кит. *wan* 4, ср.-кит. *mwän*, др.-кит. *mans* (~ *rs*), ЗХ *manh*, ВХ *mwanh*, РПДК *mwàn*, СПДК *mwän* 'be ten-thousand, myriad' (Karlgren 0267 a–b); 2) 古, совр. кит. *gu* 3, ср.-кит. *kó*, др.-кит. *kā?*, ЗХ, ВХ *ká*, РПДК *kó* 'быть старым, древним' (Karlgren 0049 a–e). Датировка: переход *kā?* > *kó* тоже постклассический древнекитайский (Старостин 1989, 687), начало III в.; возможно и более позднее заимствование; если як. и тув. формы — монголизмы, следует признать заимствование из ср.-кит.

> ПСевМонг. **mönke* (< **menkü?*) 'вечный', ср.-монг. *mönke* SH 113, п.-монг. *mönke*, халх. *mönx*, бур. *müñxe*, калм. *mönke*, ойрат. *mönkü*, ордос. *mön^kxö*, , шира-юйг. *mönkø* Мэнггу 490, ср. еще Rybatzki 607. В киданьском (см. Kane) это значение записывается идеограммой.

7. ПТ **deng* 'равный' с рунич. енис., др.-уйг., МК; в современных языках, в частности, тув. *deng*, тоф. *deng*, чув. *tan*. См. TMN II 574–576; VEWT 473; EDT 511–512;

ЭСТЯ 1980, 191–192; Федотов II 170–171. К кит. 等, совр. *deng* 3, ср.-кит. *tlŋ*, др.-кит. *tāŋ*? ‘rank, degree, grade, class’ (поздняя Чжоу), ЗХ, ВХ, РПДК *tāŋ* ‘ранг, степень; класс, сорт; порядок; ряд, категория, группа; компания; подобный; такие, как; грамматическое слово, завершающее перечисление; равный; одинаковый; сравнивать’ (Karlgren 0961 i). Если исходить из приведенных китайских значений (особенно ‘равный’ в математическом смысле), бесосновательными оказываются сомнения Клосона в китайском источнике не только для др.-тюрк. *teŋ* ‘сорт, категория’, но и для ‘равный’. Датировка по китайской фонетике не ограничена. Тув. и тоф. формы в принципе могут быть монголизмами (об отражении монг. начального *t*- как *d*- см. Рассадин МБЗ 62–63), но чув., скорее, правильный рефлекс пратюркской формы. Дёрфер полагает, что огузские формы на *d*- — обратные заимствования из персидского (эту трактовку принимает и Клосон); однако его уверенность основана в первую очередь на убеждении во вторичности начальных звонких дентальных в огузских языках. В действительности ситуация такова. В перс. (в том числе по примерам Дёрфера) отмечено *tāng* ‘вьюк, мешок (сахара)’ (Перс. *tāng* ‘подпруга’, заимствованное в некоторые иранские и тюркские языки, вопреки Дёрферу, не имеет сюда отношения, это производное от глагольного корня **tan-* ‘тянуть, завязывать, плести’ или **tang-/θang-* ‘тянуть, взвешивать’, см. Ногн 89) и *dāng* ‘полгуза (лошади)’ (Fazl-i-Āli), ‘равновесие, уравнивание’ (редко) Руб., а также *dāngadāng* ‘равный’ (букв. ‘данг против данга’). В огузских языках имеем ст.-осм. *dāng* ‘правильный вес’ (Р III 1660), *deng* ‘половина’, *teng* ‘один из пары’ (XV в., TS II 1062), тур. *denk* ‘равный, подобный, пара; равновесие; противовес; тюк’; гаг. *денк* ‘равный, равноценный’, туркм. *deŋ* ‘равный, одинаковый; поровну’, *deŋ agramli* ‘одинаковый по весу’, хорезм.-узб. *dəŋ* ‘равный’ (Абд. I 36). Значение ‘противовес, половина вьюка’ — это деривация от значения ‘равный вес, противовес на весах’ (< ‘равный’), зафиксированного уже в др.-уйг. (ТТ VIII; У II; из др.-уйг. заимствовано п.-монг., ср.-монг. *teŋ* ‘равный, прямой, весы, противовес, вьюк’ МА 346; Ков. 1691). Огузские формы демонстрируют все промежуточные узлы семантической деривации, а персидские — фактически только ее конечный пункт (выражение *dāngadāng* ‘равный’ явно вторично по отношению к значению ‘противовес’). Поэтому кажется более обоснованным предположение о том, что огуз. формы — рефлекс общетюркского состояния, начальная звонкость отражает непридыхательность первого согласного в древнекитайском, а новоперсидский заимствовал в отдельных значениях формы с начальным звонким из огузских языков и с начальным глухим из кыпчакских или карлукских. Если даже новоперсидский заимствовал слово в значении ‘равновесие, противовес’ из позднего древнеуйгурского (откуда тогда в персидском начальная звонкость?), восточноогузские формы (туркм., хорезм.) с начальным звонким и со значением ‘равный’ не могут быть персизмами и должны возводиться к пратюркскому состоянию. Возможно, из н.-перс. — н.-уйг. форма *deŋ* ‘равновесие’ (Meng. 1955).

Др.-уйг. > ПСевМонг. **teŋ*: п.-монг., ср.-монг. *teŋ* (МА 346); халх. *тэн(г)*, бур. *тэн(г)* ‘равно, одинаково; середина, половина’, калм., ордос. *teŋ*, шира-юйг. *teŋ*, даг. *ten*. По-видимому, из н.-уйг. монгор. *dänla-* SM 43 ‘нести на плече двойной груз, прикрепленный к двум концам палки’.

ПТ (?) **č̣in*, с др.-уйг., МК, в Сибири тув. *ṣ̌in*, чув. *č̣ьп* ‘правда’. VEWT 108; EDT 424; Федотов II 402. К кит. 眞, совр. *zhēn* ~ *zhēng* 1, ср.-кит. *teŋ*, др.-кит. *treŋ*, ЗХ, ВХ, РПДК *teŋ* ‘to test, try out, correct’ (Karlgren 0834 g–i). Датировка: если предположить, что ретрофлексный зубной в инициали мог адаптироваться при заимствовании как аффриката, то заимствование возможно начиная с Западной Хань, т.е. с III в. до н.э. Сверху время заимствования внутрикитайскими критериями не ограничивается. Чув. форма может быть как собственным рефлексом (*č̣ьп* в VEWT; Raasonen 1974, 181 ‘echte (Koralle)’; в словаре Ашмарина вариант отсутствует) с палатализацией перед древним **i* (см. Мудрак 1988), так и заимствованием (совр. лит. *č̣ьп*) из кыпчакской формы **č̣in*. В последнем случае предпочтительно предполагать заимствование в др.-уйг. из ср.-кит.

> ПСевМонг **čij*: ср.-монг. *ciŋ* SH 28 'wahr, treu'; п.-монг. *čij* 'твердый, непоколебимый; истинный' Kow.; халха, калм., орд., ойр. *čin*; бур. *шэн* частица, обозн. предельную степень: *шэн баатарлиг* 'героизм', *шэн хатуу* 'упорный' (см. также Rybatski 309).

Остается вопросом, можем ли мы определить случаи тюрко-монгольских заимствований более раннего периода. Алтайская этимология еще не настолько разработана, чтобы отделять такие заимствования от слов, связанных как алтайские этимологические параллели в тех случаях, когда фонетические соответствия позволяют и то, и другое решение. Критерии разделения должны выглядеть примерно следующим образом. К пратюркским заимствованиям в раннепрамонгольский – из лексики, которая не допускает интерпретации как заимствованная из древнетюркского в позднепрамонгольский, старомонгольский или среднемонгольский – мы можем относить те случаи, когда рассматриваемое прамонгольское слово содержит характерный тюркский морфологический/словообразовательный признак, или для пратюркского слова имеется альтернативное монгольское сближение, для которого гипотеза о заимствовании менее вероятна из-за сильных поверхностных фонетических различий. Кроме того, любая гипотеза о заимствовании должна иметь какие-то культурно-исторические основания. Несколько возможных заимствований из пратюркского в раннепрамонгольский, соответствующих этим критериям, описано И.А.Грунтовым (Грунтов 2007). Это такие слова, как ПТ **ařig* 'клык' > ПМонг. *ariya* 'клык' при ПМонг. *aral* 'клык', *ara-tai* 'хищник' < ПАлт. **ari*; ПТ **bōř* 'серый' > ПМонг. **boro* 'серый' при ПМонг. **buγurul* 'седой' < ПАлт. **baguř*-. Естественно, поскольку большинство языков, заимствовавших из пратюркского, отражали ПТ **ř* и **λ* как *r* и *l*, не работает традиционный алтаистический критерий, согласно которому существование между парой слов соответствия тюрк. *-r₂* – монг. *-r-* или тюрк. *-l₂*- vs. монг. *-l-* является диагностическим признаком наличия родственных отношений. При этом, допустим, соотношение ПТ **j-* - ПМонг. **d-* вряд ли возможно при раннем заимствовании, поскольку и в древнекитайском, и в прасамодийском ПТ **j-* интерпретируется либо как глайд, либо как аффриката (в зависимости от следующей гласной), поэтому нормальным случаем для ранних заимствований мы считаем интерпретацию ПТ **j-* как ПМонг. **ǰ-* и не считаем контактным соответствие ПТ **jayī* 'враг' – ПМонг. **daji(n)* 'война'.

Ранние контакты, хронологически близкие к пратюркскому периоду (тюркизмы в табгачском – IV-V вв. н.э. и их отражение в монгольских языках: 比德填 *pjiŋ tāk čin* 'писец' < ПТ **bitig* 'письмо', 樸大填 *bōk dhāj čin* 'гардеробщик' < ПТ (?) **bog-taj* 'узел с одеждой', 可薄填 *khā bāk čin* 'привратник' < ПТ **kapog* 'дверь', 咸填 *giēm čin* 'служащий почтовой станции' < ПТ ***jam* 'почтовая станция'), рассмотрены в статье Дыбо 2008. По разобранной лексике видно, что контакты протекают в сугубо цивилизационной области; это, в частности, показывает тот факт, что заимствованная из тюркского в табгачский лексика в основном не прижилась в более поздних состояниях монгольских языков, терминология прожила столько же, сколько элементы государственной структуры, к которым она относилась. Конечно, такие контакты, которые привели бы к созданию языкового союза, впоследствии конвергентно развившегося в алтайскую семью, должны были бы выглядеть иначе.

Предполагаемые прамонгольские заимствования в пратюркский должны удовлетворять аналогичным критериям. Пратюркское слово должно содержать какой-то характерно монгольский признак (заметим, что А.М. Щербак находит для древнего периода из таковых только очень сомнительный в смысле заимствования показатель мн. ч. *-t* – Щербак 1997, 187–189), а монгольское слово должно иметь альтернативное тюркское сближение, проходящее по алтайским соответствиям, но сильно фонетически отличающееся от монгольского. Пока нам не удалось обнаружить достоверных случаев такого заимствования.

Сокращения

ЗХ – Западная Хань
ВХ – Восточная Хань
ОТ – общетюркский
ПАлт – праалтайский
ПМонг – прамонгольский
ПСМонг – прасеверомонгольский
ПТ – пратюркский
РПДК – ранне-преклассический древнекитайский
СПДК – средний преклассический
ТМ – тунгусо-маньчжурский

Литература

1. Абуш. – *Вельяминов-Зернов В.В.* Словарь джагатайско-турецкий. СПб., 1868.
2. БКРС – Большой китайско-русский словарь. Т. 1–4. М., 1983.
3. Бор. Бад. – *Боровков А.К.* «Бадā’и ал-лугат»: Словарь Тā’ли Имāни Гератского к сочинениям Алишера Навои. М., 1961.
4. Грунтов 2007 - *Грунтов И.А.* Общее наследие и заимствования. Древнейшие тюрко-монгольские заимствования: обязательны ли радикальные решения? // Проблемы исторического развития монгольских языков. СПб, 2007
5. Дыбо 2007 - *Дыбо А.В.* Лингвистические контакты ранних тюрков: лексический фонд: пратюркский период / Ин-т языкознания РАН. –М, 2007.
6. Дыбо 2008 - *Дыбо А.В.* К вопросу о пратюрко-монгольских контактах // Актуальные проблемы общего и регионального языкознания: Материалы Всероссийской научной конференции, посвященной юбилею Т.М.Гарипова. Т. I. Уфа, 2008.
7. ИМ – монгольский материал в словаре Ибн Муханны, см. МА.
8. КРС – Калмыцко-русский словарь / Под ред. Б. Муниева. М., 1977.
9. КТ – надпись Кюль Тегину
10. Кузьменков 1997 – *Кузьменков Е.А.* Киданьский язык // Языки мира. Монгольские языки. Тунгусо-маньчжурские языки. Японский язык. Корейский язык. М., 1997. С. 87–90.
11. Лигети 1969 – *Лигети Л.* Табгачский язык — диалект сянбийского // Народы Азии и Африки. Вып. 1. М., 1969. С. 107–117.
12. МА – *Поппе Н.Н.* Монгольский словарь Муккадимат ал-адаб. Ч. I–II // Труды Ин-та востоковедения АН СССР. Вып. XIV. М.; Л., 1938.
13. МК – словарь Махмуда Кашгарского (см.: ДТС; EDT)
14. Мудрак 1988 – *Мудрак О.А.* К вопросу о палатализации начальных согласных в чувашском языке // Исследования по чувашскому языку. Чебоксары, 1988.
15. Он. – *Оненко С.Н.* Нанайско-русский словарь. М., 1980.
16. Поппе – *Поппе Н.Н.* Грамматика письменно-монгольского языка. М.; Л., 1937.
17. Р (Радлов) – *Радлов В.В.* Опыт словаря тюркских наречий: В 4-х томах. СПб., 1899–1911.
18. Рассадин 2007 – *Рассадин В.И.* Очерки по истории сложения тюрко-монгольской языковой общности. Ч.1. Тюркское влияние на лексику монгольских языков. Элиста, 2007.
19. СИГТЯ 2000 – Сравнительно-историческая грамматика тюркских языков: Лексика. М., 2000.
20. СИГТЯ 2002 – Сравнительно-историческая грамматика тюркских языков: Региональные реконструкции. М., 2002.
21. СИГТЯ 2006 – Сравнительно-историческая грамматика тюркских языков. Пратюркский язык-основа. Картина мира пратюрка. М.: Наука, 2006.
22. ССТМЯ – Сравнительный словарь тунгусо-маньчжурских языков. Т. I–II. Л., 1975–1977.

23. Старостин 1989 – *Старостин С.А.* Реконструкция древнекитайской фонологической системы. М., 1989.
24. Тод. Бн. – *Тодаева Б.Х.* Баоаньский язык. М., 1964.
25. Тод. Даг. – *Тодаева Б.Х.* Дагурский язык. М., 1986.
26. Тод. Дн. – *Тодаева Б.Х.* Дунсянский язык. М., 1961.
27. Тод. Мгр. – *Тодаева Б.Х.* Монгорский язык. М., 1973.
28. Тод. Ойр. – *Тодаева Б.Х.* Словарь языка ойратов Синьцзяна. Элиста, 2001.
29. Федотов – *Федотов М. Р.* Этимологический словарь чувашского языка. Т. 1–2. Чебоксары, 1996.
30. Щербак 1997 – *Щербак А.М.* Ранние тюркско-монгольские языковые связи (VIII–XIV вв.). СПб., 1997.
31. ЭСТЯ 1978 – *Севортян Э.В.* Этимологический словарь тюркских языков. Общетюркские и межтюркские основы на букву «Б». М., 1978.
32. ЭСТЯ 1980 – *Севортян Э.В.* Этимологический словарь тюркских языков. Общетюркские и межтюркские основы на «Г», «Д». М., 1980.
33. ЭСТЯ 1989 – Этимологический словарь тюркских языков: Общетюркские и межтюркские основы на буквы «Ж», «Ж», «Й» / Авт. сл. статей Э.В. Севортян, Л.С. Левитская. М., 1989.
34. ЭСТЯ 1997 – Этимологический словарь тюркских языков: Общетюркские и межтюркские основы на буквы «К», «Қ» / Авт. сл. статей Л.С. Левитская, А.В. Дыбо, В.И. Рассадин. М., 1997.
35. ЭСТЯ 2000 – Этимологический словарь тюркских языков: Общетюркские и межтюркские основы на букву «Қ» / Авт. сл. статей Л.С. Левитская, А.В. Дыбо, В.И. Рассадин. М., 2000.
36. Bailey 1939 – *Bailey H.W.* Turks in Khotanese Texts // JRAS. 1939. January. P. 85–91.
37. Boodberg – *Boodberg P.A.* The Language of the To-Pa Wei // HJAS. Vol. 1, № 2. 1936. P. 167–185.
38. Clark 1977 – *Clark L.V.* Mongol Elements in Old Turkic? // JSFOu. 1977. T. 75.
39. Clark 1980 – *Clark L.V.* Turkic Loanwords in Mongol. I: The Treatment of non-initial *s, z, š, č* // CAJ. 1980. Vol. 24, № 1–2.
40. Doerfer 1993 – *Doerfer G.* The Older Mongolian Layer in Ancient Turkic // Türk Dili Araştırmaları. C. 3. Ankara, 1993. P. 79–86.
41. Doerfer MT – *Doerfer G.* Mongolo-Tungusica. Wiesbaden, 1985.
42. DO – *Mostaert A.* Dictionnaire ordos. P., 1960.
43. EDAL – *Starostin S.A., Dybo A.V., Mudrak O.A.* An Etymological Dictionary of Altaic Languages. Leiden, 2003.
44. EDT – *Clauson G.* An Etymological Dictionary of Pre-Thirteenth-Century Turkish. Oxford, 1972.
45. Houts. – *Houtsma M.Th.* Ein turkisch-arabisches Glossar. Leiden, 1894.
46. НУ – *Lewicki M.* La langue mongole des transcriptions chinoises du XIV-e siècle. Le Houa-yi yi-yu de 1389. Wrocław, 1949.
47. ИМ – 1) *Battal Aptullah.* Ibnü-Mühenna lûgati. Istanbul, 1934. 2) *Мелиоранский П.М.* Араб филолог о турецком языке. СПб., 1900. 3) *Малов С.Е.* Ибн-Муханна о турецком языке // ЗКВ. Л., 1928. Т. III. Вып. 2.
48. Karlgren – *Karlgren B.* Analytic Dictionary of Chinese and Sino-Japanese. P., 1923.
49. Kotwicz 1927 – *Kotwicz W.* [Rec.] K. Mosziński. Badania nad pochodzeniem i pierwotną kulturą Słowian. I. Kraków 1925 // Rocznik orientalistyczny III. Kraków, 1927. S. 290–326.
50. Kotwicz 1953 – *Kotwicz W.* Contributions aux études altaïques // Rocznik orientalistyczny XVI. Kraków, 1953. S. 327–368.
51. Kow. – *Kowalewski J.E.* Dictionnaire mongol-russe-français. I–III. Kasan, 1844–1849.
52. KWb – *Ramstedt G.J.* Kalmückisches Wörterbuch. Helsinki, 1935.

53. Leid. = Лейд. – *Poppe N.* Das mongolische Sprachmaterial einer Leidener Handschrift // ИАН СССР. 1927. XXI. Сер. VI. № 15–17.
54. Less. – *Lessing F.D.* Mongolian-English Dictionary. Berkeley; Los Angeles, 1960.
55. Ligeti 1950 – *Ligeti L.* Mots de civilisation de Haute Asie en transcription chinoise // АОН. 1950. Т. I, fasc. 1. P. 141–188.
56. MD – *Martin S.E.* Dagur Mongolian. Grammar, Texts and Lexicon. Bloomington, 1961.
57. MGCD – *Menggu yuzu yuyen cidien.* Qinghai, 1990.
58. MNyTESz – A magyar nyelv történeti-etimológiai szótára. I–III. Budapest, 1967–1976.
59. Paasonen – *Paasonen H.* Chuvász Szyjegyzök // NyK. XXVII, XXVIII (= *Paasonen H.* Tschuwaschisches Wörterverzeichnis. Szeged, 1974).
60. QB – материал из рукописи «Кутадгу Билиг».
61. Rybatzki – *Rybatzki V.* Die Personennamen und Titel der mittelmongolischen Dokumente. Eine lexikalische Untersuchung. Helsinki, 2006./
62. Sangl. – *Sanglax.* A Persian Guide to the Turkish Language by Muhammad Mahdī Xān: Facsimile Text with an Introduction and Indices by sir G.Clauson. L., 1960.
63. SH – *Haenisch E.* Wörterbuch zu Manghol-un Niuča Tobčaan (Yüan-ch’ao pi-shi), Geheime Geschichte der Mongolen. Lpz., 1939.
64. Shiratori – *Shiratori K.* Sinologische Beiträge zur Geschichte der Türk-Völker. II. Über die Sprache der Hiungnu und der Tunghu-Stämme // Известия Императорской Академии наук. 1902. Сентябрь. Т. XVII, № 2.
65. SM – *Smedt A. de, Mostaert A.* Le dialecte monguor parlé par les Mongols du Kansou occidental. III partie: Dictionnaire monguor-français. Pei-p’ing, 1933.
66. Tekin 1968 – *Tekin T.* A Grammar of Orkhon Turkic. Bloomington, 1968.
67. Tfs – *Боровков А.К.* Лексика среднеазиатского тefсира XII–XIII вв. М., 1961.
68. The Mongolic Languages – *J.Janhunen* (ed.). The Mongolic Languages. L.–N. Y., 2005.
69. TMN – *Doerfer G.* Türkische und mongolische Elemente im Neupersischen. Wiesbaden, 1963. I; Wiesbaden, 1965. II; Wiesbaden, 1967. III.
70. Tumurtogoo – *Tumurtogoo D.* (ed.) Mongolian monuments in Uigur-Mongolian script (XII-XVI Centuries). Taipei, 2006. TT – Турфанские тексты.
71. VEWT – *Räsänen M.* Versuch eines etymologisches Wörterbuchs der Türksprachen. Helsinki, 1969.
72. VGAS – *Poppe N.* Vergleichende Grammatik der Altaischen Sprachen. Teil 1. Vergleichende Lautlehre. Wiesbaden, 1960.
73. YB – Ырк Битиг, гадательная книга древних уйгуров.
74. ZM – *The Zirni Manuscript.* A Persian-Mongolian Glossary and Grammar by Shinobu Iwamura. Kyoto, 1961.

Д.Г. Жасарова
Астана қ. (Қазақстан)

ҚАЗАҚ ЖӘНЕ АҒЫЛШЫН ТІЛДЕРІНІҢ ФРАЗЕОЛОГИЯЛЫҚ БІРЛІКТЕРІН ТІЛАРАЛЫҚ САЛЫСТЫРУ: АСПЕКТІЛІК ҰҚСАСТЫҚ

Екі тіл фразеологиясының нақты бірліктерінің арасындағы ұқсастық пен өзгешелігін зерттеу – фразеологиядағы салғастырмалы анализдің өңделген және кең тараған түрі болып табылады. Нақты фразеологизмдерді салыстыру әртүрлі бағытта өте бағалы материал береді. Бұл ең біріншіден, аудару теориясында, фразеологиялық және фразеологиялық емес басқа тіл фразеологиясының сәйкестігінің негізгі типінің жүйеленуі

болып табылады. Басқа жағынан алып қарасақ, бұл тілдер жүйесіндегі фразеологиялық эквиваленттіліктің шекарасын анықтау әдісін жасау және фразеология теориясындағы басқа тіл фразеологиялық эквиваленттердің грамматикалық, стилистік және семантикалық ерекшеліктерінің сөздік суреттеуінің нақты әдісі болып табылады. Салыстырмалы типологиялық зерттеуде бұл бір типті фразеологиялық разрядтар мен фразеологизмдер құрамына кіретін, тілралық эквиваленттілік өлшем көзқарасынан алғанда екі тіл микро жүйесінің мінездемесі деп түсінеміз [1, 105].

Тілралық қатынастардың негізгі түрлері тепе-теңдік, ішінара тепе-теңдік және өзгешелік (тождества, неполные тождества и различия) – қазақ және ағылшын фразеологизмдерін салыстыру барысында анықталады:

1. Құрылымды-синтаксистік және лексикалық, олардың ресми мәндік ұйымының бөлек аспектілерінде, яғни аспектілік ұқсастық (аспектная соотнесенность) ;

2. Олардың біріккен мазмұнында, яғни функционалды-мәндік ұқсастығында;

3. Нақты фразеологизмдердің салыстырмалы сипаттамасы сонымен қатар сандық аспектіге ие, бұл – фразеологизм эквиваленттерінің саны, олардың салыстырмалы қолданылуы, салыстырылатын тілдердің фразеологиялық құрамындағы әртүрлі типтегі эквиваленттерінің салыстырмалы салмағы [1, 67].

Фразеологизмдердің аспектті ұқсастығы, яғни компоненттік құрамы мен грамматикалық ұйымдастырудың ұқсастығы, қазақ және ағылшын тілдері үшін тек қана жанама және құрылымды-семантикалық мінездемеге ие. Бұл қазақ және ағылшын тілдері сияқты бір-бірімен байланысты емес тілдер үшін лексикалық компоненттер мен грамматикалық құрылымның тікелей материалдық ұқсастығы тән еместігін білдіреді. Бұл жағдайда біз тек қана семантикалық ұқсастық немесе компоненттердің айырмашылығы мен фразеологиялық емес мағынадағы фразеологизмдердің құрылымы жайында айта аламыз.

Көптеген зерттеушілердің пайымдауынша, орыс және ағылшын тілдері сияқты, бір-біріне алыс туыстас тілдер фразеологизмдерінің грамматикалық ұйымдастырылуы мен компоненттік құрамының ұқсастығы оларға тән емес. Ал бір-біріне мүлде туыстас емес, әртүрлі құрылымдық типтерге жататын қазақ және ағылшын тілдер фразеологизмдерінің грамматикалық ұйымдастырылуы мен лексикалық компоненттерінің ұқсастығы мүлдем қарастырылмайды. Мысалы үшін, «строить на песке» және *to build upon sandy ground* фразеологизмдері бірдей аспекттік ұйымдастыруға ие, бұл олардың синтаксистік құрылымы мен лексикалық компоненттерінің толық эквиваленттілігімен түсіндіріледі (V+P+S: *to build* – строить; *upon* – на; *Sand* – песок). Сонымен қатар “отқа май құю” және *to add fuel to the fire* фразеологизмдерінде толық лексикалық және толық емес құрылымдық ұқсастық бар (май – *fuel*, от – *the fire*, құю – *to add*). Бұл жағдайда қазақ фразеологизмінің құрылымы: S+S+V, ал ағылшын тіл фразеологизмінің құрылымы: V +S+PA+S.

Екі тілде де фразеологизмдердің мәні бірдей, дәлірек айтсақ, қарым-қатынасты ушықтандыру, белгілі бір сезімді, көңіл-күйді тереңдету. Ал ағылшын және орыс тілдерінде (подливать масло в огонь) бұл фразеологизмдер толық бірдей болып келеді: *подливать* – *to add*; *масло* – *fuel*; *в* – *to*; *огонь* – *the fire*.

Сонымен қатар, қазақша: дос – дұшпан {S+S} және ағылшын тілінде: *friendandfoe* (S+K+S) т.б. Алайда, қазақ және ағылшын тілдеріндегі салғастырмалы фразеологизмдердің жиынтық мазмұны бұндай жағдайда толығымен тепе-тең болып келеді.

Фразеологизмдердің аспектті тепе-теңдігі жайлы тек қана дара компоненттердің семантикалық тепе-тең жағдайда ғана емес, сонымен қатар, толық сөз тіркестердің семантикалық тепе-теңдігі жағдайында да айтуға болады:

Қаз.: Найза үстінде отырғандай

Ағыл.: *To be sitting on top of a volcano*

Жоғарыда келтірілген мысалдарда, құрылымды-синтаксистік аспектіде де, сонымен қатар лексикалық аспектіде де толық емес тепе-теңдік байқалады: найза – volcano; отырғандай – to be sitting.

Ағылшын және қазақ тіл фразеологизмдері де лексикалық сияқты, құрылымды-синтаксистік аспектілерінде де толық ерекшелік байқалады:

қаз.: Апама жездем сай

ағыл.: Every Jack will find his Jill

Лексикалық және құрылымды-синтаксистік аспектілері сәйкес келмейтін фразеологизмдерге тағы мысал келтірер болсақ:

Ағыл.: Fit like a surgeon's glove

Қаз.: Есекке үкі таққандай (жарасу)

Орыс.: Как к корове седло (идет);

Glove – қолғап;

Fit – жарасады, сәйкес келеді.

Осылайша, ағылшын және қазақ тілдерінің фразеологизмдеріндегі аспекттік қатынас лексикалық аспектіде тепе-тең болып, құрылымды-синтаксистік аспектісінде толық теңдеспеуі мүмкін. Немесе екі аспектіде де толықтай теңдеспей, және бірінші аспектігедей, екінші аспектіде толық теңдесуі мүмкін. Сондай-ақ, салғастырмалы фразеологизмдердің жиынтық мазмұны бір жағдайларда тепе-тең болып, келесі жағдайларда аз да болса ерекшеліктер болады. Мысалы: 1. Біреудің басын қатыру-to turn sb's head; 2. (өз) басын қатыру-to rack one's brains over sth; 3. Бастан-аяқ – from head to foot.

Әдебиеттер

1. Сабитова.М.Т. Салыстырмалы фразеологияның кейбір мәселелері // Қазақстан мектебі, 1983
2. Кеңесбаев І. Қазақ тілінің фразеологиялық сөздігі. – Алматы, 1977
3. Қожахметова Х.Қ. Қазақша- орысша фразеологиялық сөздік. – Алматы, 1985
4. Софья Лубенская. Русско-английский фразеологический словарь. – Москва, 1996

Д.М. Жолмакова-Джарбулова
Астана қ.(Қазақстан)

ЭТНОЛИНГВИСТИКАНЫҢ ЗЕРТТЕУ ОБЪЕКТИЛЕРІ МЕН МАҚСАТ-МҮДДЕЛЕРІ

Этнолингвистиканың зерттеу объектісін этностың тілі десек, ондағы мақсаты – сол тіл арқылы этностың болмысын танып-білу болады. Алайда, бұл баршаға түсінікті нәрсе болып көрінгенімен, нақтылай келгенде, ол туралы әртүрлі көзқарастың барлығы, әркімнің әртүрлі бағытта әрекет етуі байқалады. Осы орайда, қазақ этнолингвистикасының да қалыптасу барысында айқындала бастаған өзіндік дәстүрі мен үрдісі, зерттеу объектісі мен әдіс-тәсілдері, ұстанған принциптері жоқ емес [1, 22]. Енді соларға тоқталып өтейік.

Этнолингвистиканың зерттеу объектісі – барлық жағдайда да этнос тілі екендігі айтылды. Алайда ғылым-білім саласында тілге тікелей қатысты, оны әр тұрғыдан зерттеуші, оған арқа сүйеуші пәндер көп-ақ. Олардың біразы этнос тіліне байланысты этнолингвистикамен де сыбайлас, тілдік деректерді өз мүддесіне қарай зерттеп, білуге бағышталған ғылым, білім, мәдениет, т.б. салалар.

Ендігі мәселе: бір объекті төңірегінде шоғырланған соншама пәннің өзіне меншікті үлесі мен бірлесе отырып шешетін мәселесінің қатынасын айқындап алған да артық емес. Бұл, әрине, өз алдына жеке мәселе. Біздің айтайық деп отырғанымыз: этнолингвистиканың осы пәндермен арақатысы жайында. Өйткені өзіндік мақсат-мүддесі бола тұрса да, бір ортақ объектіге – «тіл әлеміне», «тіл қазынасына», «тіл күдіретіне» т.б. – соқпай кете алмайтын аталған пәндерден этнолингвистика да бөлініп, жарылып өз алдына оңаша тұра алмаса керек. Осыған байланысты этнолингвистиканы **«пән аралық ғылым саласы»** деп есептейтін ғалымдар да (М. М. Копыленко т.б.) бар.

Бірақ пайымдап қарасақ, аталмыш пәндердің этнолингвистикамен қатыстығы бірінші (қоғамдық) топтағы пәндермен зерттеу объектісіне байланысты болса, екінші (лингвистикалық) топтағы пәндермен зерттеу тәсіл-әдістеріне байланысты екен. Демек, объектіге (этнос тіліне) қатысты екі топтың екеуіне ортақ объект және өзара мүдделестік бар деген сөз, бірақ олар бір-бірін ауыстыра алмайды, өйткені олардың алдына қойған өз мақсат-мүддесі бар және олар бірдей емес. Солай бола тұрса да, этнолингвистика бұл екі топтың екеуімен де ыңғайына қарай үйлесіп, этнос болмысын танып-білуге қажетті әр пәннің өз тұсынан айқындап, саралап үлгірген деректерін өз елегінен өткізіп, пайдалануға тырысады.

Этносты танып-білуге тұс-тұсынан атсалысып, өзіндік үлесін қосушы қоғамдық ғылым салаларының бірі – **мәдениеттану** десек, ол этнос болмысының ауқымды да маңызды саласымен шұғылданады. «Мәдениет» жеке адамның басына тән қасиеттен басталып, менталитетті, ғасырлар бойы қалыптасқан ұлттық сана, дүниетаным, салт-дәстүр, рухани-материалдық байлықтың бәрін түгел қамтитын өте күрделі ұғым.

Этнос мәдениеті ғылыми тұрғыдан былай анықталып жүр: «Этнические культуры – эти особые исторически выработанные способы деятельности, благодаря которым обспечивалась и обеспечивается адаптация народов к условиям окружающей их природной и социально-культурной среды» [2, 244]. Мәдениет – әрбір этносқа тән белгілі бір табиғи-әлеуметтік ортаға сәйкес қабылдатын құбылыс. Өмірлік-тіршілік салты да, ортақ тіл, ортақ дүниетаным, ортақ психология – осының бәрін біз этнос мәдениетінен таба аламыз. Ал, соның бәрін танып-білудің ең басты құралы – тіл екендігін мәдениеттанушы ғалымдардың [1, 75] бәрі мойындайды. «В языке народ выражает себя полное и многостороннее, чем в чем-либо другом – не только в последнем своем положении, но и исторически. Все, что есть у народа в его быте и понятиях, и все, что народ хочет сохранить в своей памяти выражается и сохраняется языком» [3, 80].

Бұл пікірден біз этнолингвистика мен мәдениеттің тіл әлемінде тоқайласатынын айқын көреміз. Алайда осыған қарап олардың зерттеу объектісін біріктіріп жіберіп, бір ғылым деп қарауға да, өзіндік ерекшеліктері бар этнолингвизмдер мен мәдени лексиканың арасына тепе-теңдік белгісін қоя салуға да болмайды. Оның басты себептері: біріншіден, этнолингвистика этнос болмысына қатысты «тіл әлемін» түгел қамтуға тырысса, мәдениеттану пәні өз міндетін «мәдениет» ұғымымен ғана шектеуге тиіс; демек, ол, қанша күрделі, ауқымды болса да, «бүтіннің бөлшегі іспетті дүние»; екіншіден, мәдениеттану мәдениет түрлерінің (әдебиет, жазу-сызу, қолөнер, ән-үй өнері т.б.) пайда болуын, қалыптасуын, дамуын, өзіндік ерекшеліктерін талдап, таратып айтуды негізгі міндетім деп санаса, этнолингвистика барша мәдени лексиканы іштей сала-салаға жіктеп, жүйелеп, мүмкін болғанынша толық жинап алып, тілдегі өзінің нақыш өрнегімен сөйлете білу, сан алуан ұғым-түсініктердің мән-мағынасын ашып, номинация, дефиниция түрінде сипаттап, этностық таным-талғам тұрғысынан түсіндіруді талап етеді. Демек, бұл ортақ бір объектіні мәдениеттану мен этнолингвистика әртүрлі бағытта, деңгейде және мүдде-мақсатпен қарастырады деген сөз.

Этнолингвистика мен этнография екеуінің тоқайласар тұсы этнос болмысының сүбелі саласы – заттық бағалықты зерделеуге байланысты. Бұл екеуіне ортақ объект – «тіл әлеміне» тән көл-көсір мол дүние. Алайда осыған қарап, этнолингвистика мен этнографияны да бір-бірімен алмастыруға болмайтын сияқты. Олардың өзара

сыбайластығымен қатар «ортақ» терінің пұшпағындай өз тәсілімен илейтін еншісі де жоқ емес. Бұл әсіресе тіл фактілерін пайдаланудан айқын көрінеді.

Зерттеушілердің көбі этнолингвистика мен этнографияны «мақсат-мүддесі ортақ, бағыт-бағдары бір, бір таяқтың екі басындай егіз ғылым» деп қарайды. Бұл пікірді кезінде өзіміз де [2, 123] қолдаған едік. Алайда «тіл әлемін» тәптіштеп зерттеу барысында бұл пікірге де сын көзбен қарау керектігіне көзіміз жеткен сияқты. Оның басты себебі: екеуіне ортақ объект – этнос тілі болғанымен, оны екеуінің зерттеу тәсілі мен тереңдік деңгейі бірдей емес. Мәселен, «**Киіз үй**» деген объектіні алсақ, этнографтар да, этнолингвистер де оның құрамын (сүйегін, киізін, бау-шуын), бөлшек-бөліктерін (шанырақ, уық, кереге, есік, туырлық, үзік, түндік, басқұр, белдеу, желбеу т.б.), сондай-ақ оларды жасау технологиясын сөз етуге міндетті болса керек. Мұны нақтылы мысалдармен дәлелдеп жатуға мақаланың мүмкіндігі көтермейді.

Қорыта келгенде: этнос болмысына қатысты тіл фактілерін этнографияға қарағанда этнолингвистика әлдеқайда ауқымды да кең пайдаланып, олардың тілдік мән-мағынасын жан-жақты да терең түсіндіруге тырысады. Қоғамдық пәндермен этнолингвистиканың арақатынасы осылай болса, лингвистикалық пәндермен болатын бұл қатынас сәл басқашалау.

Сөздер мен сөз тіркестерін төркіндете зерттеу этимологияның да мұқтаж екендігін көреміз. Мұндай жағдайда, әсіресе, мағынасы күңгірттенген бірліктердің мәнін ашып, жасалу мотивтері мен қолданыс шеңберін айқындауда этнолингвистиканың этимология көмегіне жүгінуіне тура келеді. Кейде этнолингвистикалық түсініктеме дәлелсіздеу көрінгенде де этимологиялық бір деректің өзі-ақ оны айқындай түсуі мүмкін. Мысалы, көне де байырғы «бөрі» сөзінің эвфемистік баламасы деп көрсетілетін, қарысқыр сөзін үлкен ғылыми этимологияға бармай-ақ, қырғыз тілінде мойны мен жақ сүйектерінің қарысып қалуына байланысты «қарысқыр» деп аталуы арқылы түсіндіруге де болады. Айта кету керек: этимологиялық зерттеулерде кейде этнолингвистикалық факторларды пайдалану да жиі кездеседі. Мұндай жағдайда, керісінше, этнолингвистикалық деректер этимологияның негізгі үш – фонетикалық, семантикалық және морфологиялық – принципін қосымша дәйектеме ретінде пайдаланып, этимология объектісін уақыт-мезгіл кеңістігі мен тарихи дәлдігі тұрғысынан айқындай түсуде өз үлесін қосып отырады.

Бұл – лингвистикалық пәндердің этнолингвистика аясында болатын өзара табиғи байланысы. Дәл осы тәрізді астарлас байланысты біз этнолингвистика мен қазақ диалектологиясы арасынан да айқын көреміз. Өйткені этнолингвистика әдеби тіл ауқымымен ғана шектелмей, жалпыхалықтық тіл фактілерін мүмкін болғанша түгел қамтуды мақсат етеді. Міне, осыған байланысты этнолингвистика жергілікті (жанды, ауызекі, жаргон т.б.) тіл ерекшеліктерін зерттейтін диалектологиямен мүдделес. Бұл – этнолингвист ғалымдар этнос болмысын танып-білуге қатысты жарияланған диалектологиялық материалдарды да, өз тұсынан жинаған фактілерді де пайдаланады деген сөз. Этнолингвистиканың диалектологиямен шендесуі ең алдымен, біріншісінің түбегейлі мақсатына байланысты: ол этносқа қатысты деректердің бәрін тіл қорының қойнау-қойнауларынан тінте қарап, тірнектеп жинап, сонау тайпа тілінен бастау алып, жергілікті тұрғындар қолданысында сақталып келе жатқан көне де байырғы сөздерді, көрші халықтар тілінен әр кезде қабылдаған ауыс-түйістерді, жергілікті кәсіпшілікке байланысты ұғым-түсініктерді жинақтап, түсіндіру арқылы этнолингвистиканың бастау алар бұлақтарының бірі болып саналады.

Қазақ этнолингвистикасы осы тәрізді басқа да лингвистикалық пән салаларымен (фразеология, паремиология, ономастика, терминология, социо-лингвистика т.б.) тығыз байланыста дамитынын көреміз.

Әдебиеттер

1. Манкеева Ж.А. Мәдени лексиканың ұлттық сипаты. – Алматы: Ғылым, 1997. 22 б.

2. Жанұзақов.Т Лексика // Қазақ тілі. Энциклопедия. – Алматы: Қазақстан даму институты, 1998. 244 б.
3. Қайдар Ә.Т. Қазақ тілінің өзекті мәселелері. – Алматы: Ана тілі, 1998. 80 б.

Л.А. Задорожная
г. Астана (Казахстан)
Г.Ш. Кайназарова
г. Астана (Казахстан)

СЕМАНТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПЕРЕВОДЧЕСКИХ ТРАНСФОРМАЦИЙ

Вопросами исследования семантики и стилистики текста занимались многие зарубежные и казахстанские ученые, на основании чего можно сделать вывод о том, какое значительное место занимает данная проблематика как в теоретическом описании многогранного процесса перевода, так и в применении полученных теоретических постулатов на практике.

Если говорить о значении слова «семантика», то следует в первую очередь обратиться к толковым словарям. К примеру, в толковом словаре русского языка С.И. Ожегова по запросу «семантика» приводится следующая словарная статья: «в языкознании: значение, смысл (языковой единицы). Семантика слова. Семантика предложения» [1]. Мы предполагаем, что понятие «семантика» имманентно для каждой языковой единицы и связано с культурно-историческими предпосылками наименования объекта тем или иным образом.

В этом же лексикографическом источнике для понятия «семантика» существует словарная статья следующего характера: «значение (слова, оборота речи и т. п.)». Вследствие вышесказанного можно предположить, что данные понятия прямым образом взаимосвязаны, и слово «семантический» в плане значения и содержания выражает тот же смысл, что представлен в словарной статье для слова «семантика».

Рассматривая понятие «семантика» в более глубоком смысле, мы обратились к толковому словарю русского языка Т.Ф. Ефремовой. В данном лексикографическом источнике по соответствующему запросу содержится словарная статья, указывающая на множественное значение слова «семантика». В первую очередь, данное понятие трактуется как «значение, смысл языковой единицы (морфемы, слова, словосочетания и т.п.)». Во-вторых, понятие «семантика» предлагается рассматривать как «раздел языкознания, изучающий смысловую сторону языка». В-третьих, данное слово представляется как «раздел семиотики, изучающий знаковые системы как средства выражения смысла». Последнее, четвертое описание приводится в следующем ключе: «раздел логики, изучающий отношение логических знаков к понятиям». Подобным способом приводится в упомянутом толковом словаре описание понятие «семантический». Во-первых, предлагается трактовать слово в качестве «соотносящегося по значению с именем существительным семантика, напрямую связанным с ним». Во-вторых, в источнике дается трактовка в качестве «свойственного семантике, характерного для нее». И затем уже приводится описание в качестве «принадлежащего семантике» [2].

Вышеупомянутые особенности влияния семантического аспекта на исследование языковой репрезентации находят свое отражение в теоретических результатах анализа материала предыдущей главы. Это связано с тем, что с момента начала эпохи независимости и ее становления в различных сферах социально-общественной жизни произошел ряд изменений и в лексико-семантическом составе языке, сложились

определенные черты использования переводческих приемов и трансформаций, применяемые в ходе работы с текстами высокого уровня, имеющими широкое локальное и международное влияние.

Исходя из различия структур трех функционирующих на территории Республики Казахстан языков, ключевую роль играет семантический аспект в контексте рассмотрения основных проблем перевода.

Семантический аспект перевода предполагает учет взаимоотношения концептов «значение и смысл» с понятийным аппаратом культурной среды государства при переводе. Так как казахский, русский и английский языки обладают совершенно разными характеристиками, такими, как синтаксическая структура предложения, порядок словообразования, порядок слов в предложении, то при переводе в основном приходится опираться на передачу точной семантики текста, в том числе его коннотативной окраски.

Кроме того, исследуя семантические и стилистические аспекты, возникающие в процессе перевода, необходимо учитывать ряд значительных факторов, которые обеспечивают соответствие исходного и вторичного текстов. Согласно Л.К. Жаналиной, – это культурные, социальные, психологические, исторические, и языковые фильтры, которые фиксируются в тексте оригинала, воспринимаются и воспроизводятся в переводном тексте, который строится при участии тех же детерминантов, но уже во втором языке [3].

Казахстан – демократическое многонациональное государство, активно поддерживающее свой интернациональный образ членством во многих международных организациях и повсеместной глобальной деятельностью. В связи с чем, мы считаем, возникает необходимость выявления и последующего регламентирования английских эквивалентов основных семантических маркеров эпохи независимости, несущих в себе идеи толерантного и независимого светского государства.

Тем не менее, в ходе исследования эквивалентов перевода семантических маркеров на английский язык мы столкнулись с некоторыми разногласиями в вариантах интерпретации. В первую очередь, они связаны с необходимостью учитывать не только семантический концепт выражения, но и его морфологические признаки. В.П. Глухов утверждает, что семантический компонент изначально включает в себя два «звена»: лексикон и правила соотнесения лексикона с грамматической структурой. По мнению ученого, лексикон состоит, из двух компонентов грамматического (генерирующего части речи) и семантического, обеспечивающего, собственно, семантику речи [4].

По мнению А.Т. Кульсариевой, перевод является феноменом культуры [5]. Зачастую, в период становления государства, происходит внедрение национальных лексических единиц в активный словарь переводчика. Это напрямую связано с тем фактом, что изменение названия государства и приобретение им независимости подразумевает образование производных лексических единиц, ранее не регламентированных в англоязычных источниках.

Таким образом, можно сделать вывод, что экстралингвистические процессы, обусловленные эпохой независимости Республики Казахстан, оказывают значительное влияние на семантический состав русского и казахского языков. Что, в свою очередь, в перспективе расширяет комплекс переводческих задач и способствует возникновению новых эквивалентов в английском языке.

Основным приемом, через который происходит реализация семантического аспекта в процессе перевода, являются переводческие трансформации. Большинство исследователей полагают, что именно семантические или лексические переводческие трансформации преобладают в практике перевода. Грамотное владение искусством применения семантических или лексических переводческих трансформаций является залогом успешного осуществления перевода.

В своем исследовании мы предлагаем выделить следующую классификацию:

1) лексические трансформации: транскрибирование, транслитерация, калькирование.

2) Семантические трансформации: конкретизация, генерализация, модуляция (смысловое развертывание, логическое развитие), антонимический перевод.

Литература

1. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. Издательство: Мир и Образование, Оникс; 2011 г. - 736 с.

2. Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка (толково-словообразовательный). Дрофа, Русский язык, 2000. — 1233 с.

3. Жаналина Л.К. Стилема как единица художественного текста/ Актуальные проблемы теории и практики перевода в контексте современности: Материалы межвузовской научно-практической конференции 3-4 февраля 2004 года. - Алматы, –2000. 283 с.

4. Глухов В.П. Основы психолингвистики. – М.: АСТ: Апрель, 2005. 351 с. – (Высшая школа).

5. Кульсариева А.Т. Перевод – феномен цивилизации: автореферат / Кульсариева А.Т. – Алматы: Казахский Университет, 2006. – 42 с.

А.У. Ильясова
г. Астана (Казахстан)

ВИДЫ НЕВЕРБАЛЬНЫХ СРЕДСТВ ОБЩЕНИЯ

Древнеримский политик и философ, один из величайших ораторов Древнего Рима Цицерон писал: «Каждое движение души имеет свое естественное выражение в голосе, жесте, мимике», - т.е в невербальных сигналах речевой коммуникации.

Невербальная коммуникация - это вид общения без использования слов, то есть с помощью мимики, жестов, телодвижений, интонации, использование которых биологически и культурно обусловлено. Невербальное общение составляет более 70% всей информации, воспринимаемой в процессе общения. То есть, невербальные средства общения – это главная доминирующая часть нашей коммуникационной деятельности с другими людьми.

По данным исследователей, с помощью слов передается всего 30 % информации, остальная - несловесными средствами. Эти данные заставляют задуматься над значением невербального общения для взаимопонимания людей, а также порождают желание овладеть искусством толкования этого языка. Невербальное общение - это вид общения без слов, который несет в себе значительное количество информации. По данным исследований, невербальное общение является более правдивым источником, так как оно произвольно и не поддается контролю. С помощью таких средств невербального общения как мимика, жесты и поза человек выражает свои чувства, эмоции, настроение и отношение, дает оценку происходящим событиям. Невербальные средства общения считаются интернациональными. Однако незнание особенностей использования каких-либо жестов представителями разных народов может привести к недоумению и непониманию, неправильному суждению о поведении и культуре людей [1, с. 113].

Давайте рассмотрим три основных вида невербальных средств передачи информации (или их еще называют паралингвистические средства общения): фонационные, кинетические и графические.

К фонационным невербальным средствам относятся тембр голоса, темп и громкость речи, устойчивые интонации, особенности произнесения звуков, заполнения пауз (э, мэ...).

К кинетическим компонентам речи относятся жесты, позы, мимика, маски.

Графические невербальные средства коммуникации, в свою очередь, выделяются только в письменной речи (смайлики).

Невербальная коммуникация составляет следующие основные знаковые системы:

- оптико-кинетическую
- пара- и экстралингвистическую
- организацию пространства и времени коммуникативного процесса
- визуальный контакт

Взаимодействие этих средств выполняет следующие функции:

- дополнение речи
- замещение речи
- репрезентация эмоциональных состояний партнеров по коммуникативному процессу.

Оптико-кинетическая система знаков включает в себя:

- жесты
- мимику
- пантомимику [2, с.376].

В целом оптико-кинетическая система предстает как более или менее отчетливо воспринимаемое свойство общей моторики различных частей тела (рук, и тогда мы имеем жестикуляцию; лица, и тогда мы имеем мимику; позы, и тогда мы имеем пантомимику). Первоначально исследования в этой области были осуществлены еще Дарвином, который изучал выражения эмоций у человека и животных. Именно общая моторика различных частей тела отображает эмоциональные реакции человека, поэтому включение оптико-кинетической системы знаков в ситуацию коммуникации придает общению некие особенности. Эти особенности оказываются неоднозначными при употреблении одних и тех же жестов в различных национальных культурах. Например, всем известные недоразумения, которые возникают при общении русского и болгарина. Утвердительный или отрицательный кивок головой, для русского движение головы сверху вниз интерпретируется как согласие, в то время как для болгарина это отрицание, и наоборот. Значимость оптико-кинетической системы знаков в коммуникации настолько велика, что в настоящее время выделилась особая область исследований – кинесика, которая исследует данные проблемы [3, с.98]. Так, например, в исследованиях всемирно известного британского психолога Майкла Аргайла изучались частота и сила жестикуляции в разных культурах (в течение одного часа финны жестикулировали 1 раз, итальянцы – 80, французы – 20 и т.д.) [4, с.12].

Паралингвистическая и экстралингвистическая системы знаков представляют собой также «добавки» к вербальной коммуникации. Паралингвистическая система – это система вокализации, т.е. качество голоса, его диапазон, тональность. Экстралингвистическая система – включает в речь паузы, другие вкрапления, к которым можно отнести: покашливания, плач, смех, темп речи. Все эти дополнения увеличивают семантически значимую информацию, но не посредством дополнительных речевых включений, а «около-речевыми» приемами.

Организация пространства и времени коммуникативного процесса выступает также особой знаковой системой, которая несет смысловую нагрузку как компонент коммуникативной ситуации. Например, размещение коммуникантов лицом друг к другу способствует возникновению контакта, символизирует внимание к говорящему, в то время как окрик в спину также может иметь определенное значение отрицательного порядка. Экспериментально доказано преимущество некоторых пространственных форм организации общения как для двух партнеров по коммуникативному процессу, так и в массовых аудиториях [5, с.115].

Проксемика как специальная область, занимающаяся нормами пространственной и временной организации общения, располагает в настоящее время большим экспериментальным материалом. Основатель проксемики американский антрополог

Эдвард Холл, называет проксемику «пространственной психологией», исследовав первые формы пространственной организации общения у животных. В случае человеческой коммуникации предложена особая методика оценки интимности общения на основе изучения организации его пространства. Эдвард Холл зафиксировал нормы приближения человека к партнеру по общению, свойственные английской культуре; интимное расстояние (0-45см), персональное расстояние (45-120см), социальное расстояние (120-400см); публичное расстояние (400-750см). Каждое из них свойственно особым ситуациям общения. Эти исследования имеют большое прикладное значение, прежде всего при анализе успешности деятельности различных дискуссионных групп. Так, например, в ряде экспериментов показано, как должно быть оптимальное размещение членов двух дискуссионных групп с точки зрения «удобства» дискуссии [6, с.116].

В каждом случае члены команды – справа от лидера. Естественно, что средства проксемики не в состоянии обеспечить успех или крах в проведении дискуссий; их содержание, течение, направление задаются гораздо более высокими содержательными уровнями человеческой деятельности (социальной принадлежностью, позициями, целями участников группы). Оптимальная организация пространства общения играет определенную роль лишь «при прочих равных», но даже и ради этой цели изучением проблемы стоит заниматься.

Следующая знаковая система в коммуникативном процессе, которую мы рассмотрим - это «контакт глаз», имеющий место в визуальном общении. Исследования в этой области тесно связаны с общепсихологическими исследованиями в области зрительного восприятия – движения глаз. В социально-психологических исследованиях изучается частота обмена взглядами, их длительность, смена статики и динамики взгляда, избегание его и т.д. На первый взгляд «контакт глаз» кажется весьма ограниченной знаковой системой, например, пределами сугубо интимного общения. Действительно, в первоначальных исследованиях этой проблемы «контакт глаз» был привязан к изучению интимного общения [7, с.198]. Майкл Аргайл разработал даже определенную «Формулу интимности», выяснив зависимость степени интимности, в том числе и от такого параметра, как дистанция общения, в разной мере позволяющая использовать контакт глаз. Однако позже спектр таких исследований стал значительно шире: знаки, представляемые движением глаз, включаются в более широкий диапазон ситуаций общения. В частности, есть работы о роли визуального общения для ребенка. Выявлено, что ребенку свойственно фиксировать внимание, прежде всего на человеческом лице: самая живая реакция обнаружена на два горизонтально расположенных круга (аналог глаз). Это явление оказывается весьма важным в работе педагогов и вообще лиц, имеющих отношение к проблемам руководства. Как и все невербальные средства, контакт глаз имеет значение дополнения к вербальной коммуникации, т.е. сообщает о готовности поддержать коммуникацию или прекратить ее, поощряет партнера к продолжению диалога и способствует тому, чтобы выявить свое «Я», или, напротив, его скрыть [4, с.65].

Для всех четырех систем невербальной коммуникации встает один общий вопрос методологического характера. Каждая из них использует свою собственную знаковую систему, которую можно рассмотреть как определенный код. Как уже было отмечено выше, всякая информация должна кодироваться, причем так, чтобы система кодификации и декодификации была известна всем участникам коммуникативного процесса. Но если в случае с речью эта система кодификации более или менее общеизвестна, то при невербальной коммуникации важно в каждом случае определить, что же можно здесь считать кодом, и главное, как обеспечить, чтобы и другой партнер по общению владел этим же самым кодом. В противном случае никакой смысловой прибавки к вербальной коммуникации описанные системы не дадут.

Как известно, в общей теории информации вводится понятие «семантически значимой информации». Это количество информации, которое только и «срабатывает». В процессе человеческой коммуникации это понятие можно интерпретировать так, что

семантически значимая информация – это как раз та, которая и влияет на изменение поведения, т.е. которая имеет смысл. Все невербальные знаковые системы умножают этот смысл, иными словами, помогают раскрыть полностью смысловую сторону информации. Но такое дополнительное раскрытие смысла возможно лишь при условии полного понимания участниками коммуникативного процесса значения используемых знаков, кода. Для построения понятного всем кода необходимо выделение каких-то единиц внутри каждой системы знаков, по аналогии с единицами в системе речи, но именно выделение таких единиц в невербальных системах оказывается главной трудностью. Нельзя сказать, что проблема решена полностью на сегодняшний день. Однако различные попытки ее решения предпринимаются [8, с.49].

Таким образом, анализируя все системы невербальной коммуникации, можно сделать вывод, что невербальное общение и все его составляющие, играют немаловажную роль в коммуникативном процессе. Обладая способностью не только усиливать, но и ослаблять вербальное воздействие, все системы невербальной коммуникации помогают выявить такой существенный параметр коммуникативного процесса, как намерения его участников. Вместе с вербальной системой коммуникации эти системы обеспечивают обмен информацией, который необходим людям для организации совместной деятельности.

Литература

1. Биркенбил В. Язык интонации, мимики, жестов. СПб.: Питер, 1997.-224с.
2. Введенская Л.А, Павлова Л.Г. Культура и искусство речи. Современная риторика. Ростов-на-Дону.: Издательство «Феникс», 2003. - 576 с.
3. Гируцкий А.А. Общее языкознание. М.: Гетра-Сист, 2001. - 105 с.
4. Аргайл Майкл. Психология счастья. Перевод с английского. Общая редакция и вступительная статья кандидата педагогических наук М. В. Кларина. Переводчики: М. В. Гулина (гл. 1-4), Н. Г. Мкервали (гл. 5-11). Редактор Н. И. Самодина. Художник3. В. В. Кулешов. М. Прогресс, 1990. - 336с.
5. Иванова-Лукьянова Г.Н. Культура устной речи. М.: Наука, 2001.-197 с.
6. Дж. Фаст, Язык тела. Азбука человеческого поведения, М., «Центрполиграф», 2006.- 216 с.
7. Сопер П. Основы искусства речи. М.: Прогресс, 2002.- 215 с.
8. Айслер-Мертц К. Язык жестов. М., 2001.-106 с.

**Э.Қапаған
Карабюк қ. (Түркия)**

ТҮРКІ ХАЛЫҚТАРЫ (ҚЫРҒЫЗ, ҚАЗАҚ, ТҮРІК) ФОЛЬКЛОРЫНДАҒЫ АЛҒЫС (БАТА, ТІЛЕК, ДҰҒА) СӨЗДЕРДІҢ ТАРИХИ-МӘДЕНИ НЕГІЗДЕРІ

Фольклор – элем халықтарының салт-дәстүрлері, әдет-ғұрыптарын, ұлттық-этнографиялық тұрмыс ерекшеліктері, наным-сенімдері, философиялық дүниетанымы, психологиялық жан ділі, т.б. – сан салалы қасиеттер жинақталған рухани құндылық қазынасы. Адамзат ұрпақтарының әуелгі пайда болуынан бастап қазіргі кездегі өркениет кеңістігіндегі жетістіктері – халық даналығы ықпалымен өркендеп келеді. Әлем өркениеті – ата-бабаларымыздың ғасырлар бойы қалыптасқан, даму жолы үздіксіз жалғасқан жолының жетістіктер көрсеткіші.

Түркі халықтарының (қырғыз, қазақ, түрік) фольклорындағы сөз өнері үлгілері (мақал-мәтелдер, жұмбақтар, жаңылтпаштар, ертетілер, аңыздар, тұрмыс-салт өлеңдері,

батырлық және лиро-эпостық дастандар, тарихи өлеңдер мен эпикалық жырлар, айтыстар) – ұрпақтардың дүниетанымындағы ортақ көзқарастарды да, өзіндік айырмашылықтарды да саралап танытатынымен ерекшеленеді. Туысқан халықтардың ортақ дүниетаным көзқарастары ежелгі сақ, ғұн, түркі өркениеті дәуірлерінің фольклоры мен әдебиеті мұраларында жинақталды. Бұл орайда, Қазақстан Республикасының Президенті, Ұлт Көшбасшысы – Елбасы Н.Ә. Назарбаевтың Қазақстан Республикасы тәуелсіздігінің 10 жылдығына арналған «Байырғы түркі өркениеті: жазба ескерткіштер» атты халықаралық ғылыми-теориялық конференцияда Күлтегін жайымының тұсаукесерінде сөйлеген сөзі туысқан халықтар мұраларындағы ортақ үндес дүниетаным бірлігіндегі өзіндік ұлттық өзгешеліктерді де байыптауға бағдар береді:

«Тарихты әділет тұрғысынан объективті таразылау, әрдайым осы қағидаттан айнымау – ғылыми үдерімнің биік мұраты болуға тиіс. Бүгінгі күнге дейін халқымыздың басынан кешірген тарихи шындықты ғылыми ақиқат биігінен саралап беруге түрлі объективтік және субъективтік себептердің салдарынан мүмкіндік болмағаны да рас. Қазіргі ғаламдану үрдісі, халықаралық қарым-қатынастар өрісінің ашылуы, соның ішінде ғылыми-ақпараттық кеңістіктің кеңеюі – көптеген көкейкесті күрделі проблемаларды бірлесіп шешуді талап ететіні мәлім.

Бұл ретте түркі өркениетінің текті де терең тамырлы тарихы мен төлтума мәдениетін биік парасат үдесінен терең таразылаудың, оны кейінгі ұрпақтың сана-сезіміне сіңірудің, олардың бойына ешкімнен кем түспейтін тарихының барына, яғни кемел келешегінің барына деген сенімді дарытудың, сол арқылы отаншылдық сезімін тәрбиелеудің біз үшін маңызы да, мәні де ерекше» [1, 11-12-бб.].

Түркі халықтары (қырғыз, қазақ, түрік) фольклорындағы алғыс (бата, тілек, дұға) сөздердің тарихи-мәдени негіздерінің бастауында мынадай мәселелерді саралап айтамыз: біріншісі – түркі халықтарының көптеген ғасырлар бойы ортақ ұлыстық-мемлекеттік құрылымдарда өмір сүргендігі; екіншісі – түркілік-туыстық қандастық тектестік арнасындағы ортақ дүниетаным бірлігінің қалыптасқаны.

Түркі халықтарының фольклорындағы алғыс (бата, тілек, дұға) сөздердің көркем шындықпен аясындағы бейнелі өрнектермен ұрпақтарды тәрбиелеудегі белсенді қызметі ғасырлар бойы үздіксіз қолданылып келеді. Түркі халықтары рухани мәдениеті тарихындағы тұңғыш рет «Түрік тілінің сөздігі» («Диуани лұғат ит-түрік») атты әдебиет пен тіл мұраларын жинақтаған энциклопедиялық-филологиялық еңбек жазған Махмұт Қашқаридің пікірі тақырып нысанындағы өзекті мәселенің тарихи-мәдени негіздерін дәйектейді:

«Сонымен, мен сол түріктердің қызыл тілге ең шешендерінен, ең әдемі әңгімелерінен, ең бір зеректерінен, ең білгірлерінен, ежелгі асыл тайпаларынан уа соғыс ісінде мықты найзагерлерінен болғандығымнан, олардың шаһарлары мен сахарасын бастан-аяқ аралап шықтым. **Түрік, түркмен, оғыз, шығыс, йағма, қырғыздардың** сөздерін және (сөздерінің) қасиет, құпияларын анықтап шықтым, оларды пайдаландым. Мен бұл істерді осы тілдердегі әрбір кішігірім айырмашылықтарды парықтап білу үшін істедім. Сонымен олардың әрқайсысының тілі менің көңілімде ұялап, берік сақталып қалды. Мен оларды мұқият зерттеп, әбден тәртіпке келтіріп, жүйелеп шықтым.

... Мен бұл кітапты хикмат сөздер, сежілер (ұйқасты, үйлесімді, сөз), мақал-мәтелдер, өлең-жырлар, режес (қаһармандық, батырлық жырлардан үзінді) және несір (көркем қарасөз – А. Е.) секілді әдеби сөздермен безендіріп, мақсұс әліппесі ретімен түзіп шықтым» [2, 31-б.].

Алғыстар – түркі халықтары мұраларында ежелден келе жатқан адамдарға, тіршілікке жақсылық тілеуге арналған сөздер. Олар халық даналығының көркем шындықпен жинақталған үлгілері мақал-мәтелдер үлгілері арқылы да байқалады. Мысалы, Махмұт Қашқаридың «Түрік тілінің сөздігі» («Диуани лұғат ит-түрік») кітабындағы мақал-мәтелдердің барлығы жақсылық пен жамандық қасиеттерін адамгершілік-имандылық қасиеттері таразысымен тануға арналған тәлім-тәрбиелік

тағылымымен ерекшеленеді. Ал, арнау сипатындағы үлгілері бата-тілек бағдарлылығымен байқалады:

... Өгіздің аяғы болғанша,
Бұзаудың басы бол!
Суды көрмей етігіңді шешпе!
Көкке қарап түкірме, көзіңе түсер көбігі!
... Ит қаппайды деме,
Ат теппейді деме!
Арыстанды арбап
Қуыршақты ұстасаң да зорлап ұстай алмайсың.
... Қырғауылды торуылдап ұстасаң да,
Үйіндегі тауығыңды ұмытпа!
Қырсызбен ұрыссаң да,
Арсызбен ұрыспа!
Батырды ренжітіп, зәбір қылма,
Ұшқыр аттың арқасын жауыр қылма!
... Қызбен күреспе,
Қысырмен жарыспа! [3, 54-66-бб.].

Қырғыз, қазақ, түрік халықтарының фольклорындағы мақал-мәтелдерде негізі қаланған бата-тілек арнау сөздердің поэтикалық мағыналары адамдардың жақсы істерін мадақтау, ризалық алғысы аясындағы көңіл-күй сарындарымен өрнектелген. Адамдардың тұрмыстық қарым-қатынастары мәдениеті аясындағы қайшылықты мінез-құлық қасиеттерін салыстыра, шендестіре саралай отырып, жағымсыздықтан аулақ болу, ізгілікке, игілікке ұмтылу насихаты уағыздалады. Бата-тілек сөздердің адамдар арасындағы имандылыққа толы қарым-қатынастарды ұғындыратын ұлағаты ұғындырылады.

Түркі халықтарына ортақ дүниетаным аясындағы адамдардың әуелі өзіне, отбасына, одан кейін халыққа, жалпыадамзатқа жақсылық, бейбітшілік жасайтын адамгершілік қасиеттерін ұлықтау бата-тілек арнауымен айтылған:

... Көрікті тоның өзінде болсын,
Шырын асың өзгеге болсын.
Қонақты қолыңнан келгенше құрметте,
Абырой, атағың жұртқа жайылсын.
... Ұлым, менен үгіт үйрен, тәлім ал,
Ел ішінде білім тарат, ғалым бол!
... Жол сәтті болсын!
... Ұлық болсаң, кішік бол!
Халық үшін бәлік бол!
... Алыптармен ұрыспа
Бектерменен тіреспе [3, 66-б.].

«Түркі тілінің сөздігі» («Диуани лұғат ит-түрік») кітабындағы кейбір халық өлеңдері аумақтары да бата-тілек сөздер дәстүріндегі байырғы үлгілер тағылымын аңғартады:

... Жамандық жойылсын,
Әділ заң іске асын!
Қой мен қасқыр дос болсын,
Қайғы-қасірет жоқ болсын.
... Киімің болса жақсы өзің ки,
Дәмді тағам болады өзгеге сый.

Құрмет қылсаң қонақты,
Асады даңқың халқыңа.
Жау жағынан көз алма,
Еліңе шапса дұшпаның,
Қарсы тұрып табанда
Кек алудан аянба!
Саған қарап күлсе біреу,
Жайнаған жүзің жасырма.
Сақ болғайсың тіліңе,
Жақсы сөзден тайсалма! [4, 64-65-бб.].

Түркі халықтарына ортақ ежелге әдеби жәдігерліктерде бата-тілек сөздердің ата-бабалар қалыптастырған жақсылық атаулыға алғыс сезіміне негізделген арнаулар тұрақты фразеологиялық құрылымдар үлгілері сипатында байқалады.

Қырғыз, қазақ, түрік, т.б. туысқан халықтарға ортақ фольклор мен әдебиет дәстүрлері тұтасқан мұраларда дидактикалық-философиялық мағыналы қолданыстар мол кездеседі. Мысалы, «Қорқыт Ата кітабы» фольклорлық-әдеби мұрамыздағы Қорқыт Ата мен кейіпкерлердің алғыс-мадақ пен бата-тілек тұтастығындағы философиялық мағыналы көркем кестелі поэтикалық мағыналы өрнектер халық даналығының көркемдік-эстетикалық қуаттылығын дәлелдейді. «Қорқыт Ата кітабындағы» «Қорқыттың нақыл сөздері» бөлімінде фәни мен бақи жалғастығындағы адамзат ұрпақтары ғұмырындағы қарама-қайшылықты қасиеттер, құбылыстар, шендестіріле бейнеленеді. Тіршілік қозғалысындағы адамдар мен қоршаған тіршілік қозғалысындағы тектес және қарама-қарсы мағыналы ұғымдар мен бағалаулар жүйесіндегі үндестіктер мен қайшылықтар, қақтығыстар жүйелене баяндалған. «Қорқыттың нақыл сөздері» фольклордағы мақал-мәтелдермен, авторлық поэзиядағы ақын-жыраулардың толғау-термелерімен, би-шешендердің толғаныстарымен үндес. Қорқыт Атаның бағалау мен бата-тілек тұтастығындағы ұлағат сөзі түркілік дүниетанымға тән ойшылдық-ұстаздық ұлағатын аңғартады:

«Мықты, жүйрік бедеуге қорқақ жігіт міне білмес, ол мінгенше, мінбесе игі. Шалып кесер өз қылышыңды мұқалтып шалғанша, шалмаса игі. Шала білген жігітке оқ пен қылыштан гөрі – бір шокпардың өзі артық. Қонақ келмеген үйдің құлағаны артық. Ат жемейтін ащы шөп біткенше, бітпегені игі. Адам ішпес ащы су жылға қуып аққанша, ақпағаны игі. Баба атын шығармаған жігерсіз ұл баба белін бүгілткенше, бүгілтпегені игі. Баба атын шығаратын дәулетті ұл болғаны игі. Жалған сөз дүниеде болғанша болмағаны игі. ... Үш отыз он жасқа (жүз жаса дегені) толып ұзақ өмір сүріңіз! Жаратқан Ием Сізге жаманшылық келтірмесін, дәулетіңіз баянды болсын, ей, хан ием!» [5, 12-б.].

Бата-тілектер – алғысқа, ризалыққа, толы көңіл-күйден туындайтын сөздер. Халықтың ата-бабалар қалыптастырған ұлағатты тәлім-тәрбиесін, еңбексүйгіштікті, батырлықты, мәрттікті жан діліне сіңірген ұрпақтарға сүйсінген абыздардың-ақсақалдардың, ақын-жыраулардың, би-шешендердің, көсемдердің алғыс сезіміне толы жүрек лебіздерін арнауы – дәстүрлі жағдай.

«Қорқыт ата кітабындағы» «Дерсе ханұлы Бұқаш хан әңгімесінің баяны» саласында Дерсе ханның жас ұлының дене күші қайратымен байлаудан босатылған, өзіне сүзуге ұмтылған асау бұқаны қолымен тіреп тоқтатып, басын кесіп бауыздаған жойқын қуатына сүйсініп, есімін Бұқаш деп қойып, Қорқыт абыз алғыс-мадақ сезіміне бөленген бата-тілек жырын арнаған:

Ей, Дерсе хан,
Бектік бер бұл ұғланға,
Тақ бер астына, өнерлі екен!
Қазмойынды бедеу ат бер бұл ұғланға.
Мінер болсын, өнерлі екен!

Қой қорадан он мың қой бер ұғланға.
Соғым болсын, өнерлі екен!
Аруаналардан қымыз түйе бер ұғланға,
Жүк артатын көлік болсын, өнерлі екен!
Алтын баулы отау бер бұл ұғланға,
Көлеңке болсын басына, өнерлі екен!
Құс иінді торқа тон бер ұғланға,
Киер болсын үстіне, өнерлі екен! [5, 20-б.].

Дерсе хан ұлы Бұқаштың жаңа басталған алғашқы іс-әрекеттеріне риза болған халықтың сенімі ақталады. Күншіл, қызғаншақ қырлық жігіт нөкерлердің әзәзіл сөздеріне иланып, аңда жүріп өз ұлын өзі атқан Дерсе ханның сөзге ергіш ұстамсыздығы, артынша сол ісіне өкінген ханның күйініші, күйзелісі, аңдағы ұлын іздеген анасының зары, боз атты Қызырдың бала жарасын үш мәрте сипағаны, тау шешегі мен анасының сүтін жағып жазылатынын айтқаны, баланың жазылғаны – бәрі сюжеттік-композициялық шиеліністі оқиғалар желісін құрайды. Қарақшылардың зұлымдық тұтқынына түскен әкесі Дерсе ханды құтқарып, жауларды өлтіріп, тұтқындап жеңген батыр бала Бұқашты Байындыр хан билік тағына отырғызғаннан кейінгі сюжеттік шешімнен кейін Қорқыт Ата берген алғыс-бата – түркі халықтарының батырлық, елдік-отаншылдық дәстүрлері қалыптасқан ататарих кезеңдері шындығын көз алдымызға елестетеді:

«Ақ өлім келсе, парызыңды өтерсің! Бақ-дәулет, ақыл-парасатыңды арттырып, Тәңірім қуат берсін!

Бата берейін:
Қаратауларың құламасын!
Көлеңкелі қаба ағашың кесілмесін!
Күркіреп аққан суларың сарқылмасын!
Қанаттарыңның ұшы қырқылмасын!
Бәйгеге жіберген Ақбоз атың мүдірмесін!
Қара болат қылышың мұқалмасын!
Шашақты найзаң сынбасын!
Ананың жатқан жері пейіш болсын!
Бабаңның жатқан жері ұрмақ болсын!
Хақ жандырған шыр ағың жана берсін!

Тәңірің сені қара жүрек қарақшыларға мұқтаж етпесін, ей хан ием! [5, 28-29-бб.].

«Қорқыт Ата кітабындағы» алғыс-бата-тілек сөздері түркі халықтарының (қырғыз, қазақ, түрік, т.б.) фольклоры мен әдебиеті мұраларының – тарихи-мәдени негіздерінің бірі. Ондағы барлық тақырыптық бөліктердегі сюжеттік-композициялық құрылымдардағы оқиғалар барысында, сюжеттік шешімдерінен кейін үнемі Қорқыт Атаның алғыс-бата сөздері тұрақты түрде айтылады.

«Салар Қазан үйінің шабылғаны туралы әңгіменің баяны» бөлімінде кәпірлердің батыр нөкерлерімен аңға кеткен Қазанбектің ордасын басып алып, бала-шағасын, қазынасын олжалаған кәпірлерден солардың бәрін шайқаспен қайтарып алған кездегі қаһармандық-жауынгерлік ерлік істерге тебіренген, алғыс сезімімен шабыттанған сәттегі алғыс-бата-тілектердің түйдектеле төгілгенін оқимыз:

«Қорқыт Ата келіп, жыр жырлады. Осынау оғыз-наманы қорыта келіп, ол былай депті:

Қане, ей бектер, жарандар,
Дүние менікі дегендер!
Ажал алды, жер жұтты,
Фәни дүние кімге қалды!
Келімді-кетімді дүние

Ақыр соңы – өлімді дүние!
Қарлы қара тауларың құламасын!
Көлеңкелі қаба ағаштарың кесілмесін!
Тасып аққан ағын суларың суалмасын!
Тәңірі сені қарақшыға мұқтаж етпесін!
Жүйрік ақ боз атың мүдірмесін!
Қара болат қылышың кетілмесін!
Сілтеген найзаң сынбасын!
Ақ сақалды бабаның жатқан жері ұрмақ болсын!
Ақ шашты ананың жатқан жері жәннат болсын!
Ақыр соңы ар-иманнан айырмасын!
Әумин дегендер Тәңірінің жүзін көрсін.
Хақ алдында бес ауыз сөзбен дұға оқыдық, қабыл болсын!
Алланың берген үміті кесілмесін!

Барша күнәңызды аты қасиетті Мұхаммед Мұстафаның нұрлы дидары үшін кешірсін, ей, хан ием!» [5, 44-б.].

«Қорқыт Ата кітабындағы» Абыз-Баба бата-тілектерінің бәрі де композициялық құрылымындағы әр тақырыптағы сюжеттерінің аяқталуына қорытынды сипатымен ерекшеленеді. «Қам Бура Бекұлы Бамсы Бәрік әңгімесінің баяны» бөлімінің соңындағы Қорқыт Атаның бата сөзінде де әуелгі үлгілердей фәни өткіншілігі туралы шумақтардан кейін оқиға сарынына байсалды, салмақты ой үстемелейтін мағыналы ой тұжырымдары айтылған:

... Бата берейін хан ием,
Жері қара тауларың құламасын!
Көлеңкелі қаба ағашың кесілмесін!
Ақ сақалды бабаңның жатқан жері ұрмақ болсын!
Ақ шашты анаңның жатқан жері бейіш болсын!
Ұл мен қыздан айырмасын!
Ақыр соңында таза иманнан айырмасын! [5, 74-б.].

Ал, «Доқа Қожаұлы Дели Домрул әңгімесінің баяны» атты бөлімінің соңында осы бата-дұға қысқаша қайталанған нұсқамен берілген: «Қаңлы Қожаұлы Торалы әңгімесінің баяны» бөлігінің соңындағы бата («Ажал келгенде – таза иманнан айырмасын! Тәңірім сені қарақшыға мұқтаж етпесін! Алланың берген үміті үзілмесін! Хақ алдында бес ауыз сөзбен дұға қылдық, қабыл болсын! Барша күнәңізді Мұхаммед Мұстафаның жарқын жүзі кешірсін, ей, хан ием!») [5, 119-б.], да дәстүрлі сипатымен берілген. Ал, «Басаттың Төбекөзді өлтірген әңгімесінің баяны» бөліміндегі сюжеттік шешімнен кейінгі мәтінде алғыс-бата айтылған:

«Қалың оғыз бектері жиналып, Салаһана Қиясына келді. Төбекөздің басын орталарына алды. Қорқыт Атаны шақырып, шаттық әуенін шалдырды, ол қаһарман жарандардың басынан кешкендерін баян етіп, Басатқа алғыс айтты:

Қаратаудың асқарынан аса берсін,
Қанды-қанды сулардан өте берсін! – деді.

Ерлікпен ағанның кегін қайтарып, қанын алдың. Қалың оғыз бектерін ауыр азаптан құтқардың. Алла жүзіңді ақ етсін, Басат! – деді» [5, 129-б.].

«Қорқыт Ата кітабындағы» алғыс бата-тілек сарындары тұтаса өріле айтылған сөздер түркі халықтарына ортақ дүниетаным үндестіктерінің тарихи-мәдени негіздері желісін құрайды.

Туысқан халықтардың фольклоры мен әдебиеті мұраларында түркілік наным-сенімдер мен ислам діні ұстанымдары тоғысуы құбылыспен сіңірген алғыс-бата-тілек сөздері поэзиялық және прозалық сипаттары араласқан үлгілерімен кейінгі дамуға жалғасты. Алғыс-бата-тілек сөздердің түркі халықтарына ортақ жәдігерліктердегі үлгілері

сөз өнері мұраларындағы көркемдік-эстетикалық дүниетаным тереңдіктері болып ұрпақтар дүниетанымын дамытумен келеді.

Әдебиеттер

1. Байырғы түркі өркениеті: жазба ескерткіштер: Қазақстан Республикасы тәуелсіздігінің 10 жылдығына арналған халықаралық ғылыми-теориялық конференция материалдары, – Астана, 2001 жылғы 18-19 мамыр. – Алматы: Ғылым ҒЗО, 2001. – 584 б.

2. Қашқари Махмұт. Түрік тілінің сөздігі («Диуани лұғат ит-түрік»): 3 томдық шығармалар жинағы / Қазақ тіліне аударған, алғы сөзі мен ғылыми түсініктерін жазған А.Егеубай. – Алматы: Сөздік – Словарь, 2006. – 376 б.

3. Шығыс халықтарының мақал-мәтелдері / Құрастырып, аударған Н. Оңдасынов. – Алматы: Өлке, 2003. – 280 б.

4. Ертедегі әдебиет нұсқалары / Құрастырушылар: Б. Кенжебаев, Х. Сүйіншәлиев, М. Жолдасбеков, М. Мағауин, Қ. Сыдиқов, – Алматы: Мектеп, 1967. – 208б.

5. Қорқыт Ата кітабы / Түрік тілінен ауд. Б. Ысқақов. – Алматы: Жазушы, 1994. – 160 б.

Қ.Р. Кеменгер
Астана қ. (Қазақстан)

ҚАЗІРГІ АЛАШТАНУ: ШІКІР МЕН ПАЙЫМ

Ұлттық, демократиялық мемлекет құру жолында біз Алаш тағылымын еш ұмыта алмаймыз. Саясат ісінде, мәдениет саласында, білім-ғылым, ағарту жұмысында, экономика бағытында, халықаралық қарым-қатынаста, қысқасы балабақшадағы бала тәрбиесінен бастап, ел басқаруға дейін Алаш идеясына, Алаш ұстанымына берік болмасақ, армандаған отыз мемлекеттің қатарына қосылуымыз қиын, жалпы тәуелсіздігімізді сақтап қалуымыздың өзі күрделі. Ел ретінде, ұлт ретінде жойылмауымыз қажет болса, біз қаласақ та, қаламасақ та Алаш жолына, Алаш ұстанымына берік болғанымыз ләзім. Бұл – дәлелдеуді қажет етпейтін аксиома.

XX ғасыр басында қазақты біріктірген Алаш идеясы XXI ғасырда Қазақ еліндегі Мәңгілік ел идеясынан бөлек қарастырылмайды. Алаш – тарихымыздағы елеулі кезең, болашақ күнде арман мемлекетімізге жету жолындағы тағылымды дүние. Осы орайда Алашты бүгін не үшін тануға тиістіміз деген сауал қоятын болсақ, оның түйінді жауабы мынада деп білеміз. Қазақ қауымы XX ғасырдың басына дейін әлі көшпелі өмір салтын ұстанған-ды. Ол қоғам рулық, тайпалық күн көруді қажет етті. Алаш заманында ұлт зиялылары қазақ қауымының рулық санасын ұлттық санаға биіктетті. Мемлекетінен айырылған, туған жерінде жат жұрттық саналған қазақ қауымы Алаш дәуіріне дейін Патшалық Ресейдің бір шетінде жуасыған халыққа айналып, ендігі заманда басымыз бірікпес деп келешек күннен күдер үзе бастаған еді. Осындай күрделі тарихи кезеңде Алаш қозғалысы қазақ баласының санасына елдік идеясын сіңірді. Олар біртұтас ұлт ретінде біріге аламыз, жеке еліміз болады деген пікірді қоғамда бекітті. Оқыған қазақ бұл пікірге кәміл сенді. Сол арман күнге бүгін біз жетіп отырмыз.

Осыған орай Алаш қозғалысының тарихи жолы мен мақсат-мұратын терең зерттеген ғалым М.Қойгелді былай деп жазады: «Алаш қозғалысының басты мақсаты – қазақ еліне өзін-өзі басқару мүмкіндігін беретін мемлекеттік жүйе құру, яғни оның ұлттық мемлекеттікке құқы бар екендігін метрополияға мойындату, ал түбінде дербес мемлекеттікке қол жеткізу, қазақ жеріне ішкі Ресейден қоныс аударушылар толқынын тоқтату, әлемдік озық тәжірибеге сүйене отырып қазақ қоғамын жаңа өмір сұранысына

сай өзгерту (модернизация), демократиялық принциптерді қадір тұтумен бір мезгілде, әсіресе, білім мен ұлттық мәдениеттің өркен жаюына жол ашу болды» [1, 5 б.].

Алаштан қашып құтыла алмаймыз, одан барған сайын қашпаймыз да. Себебі қазақ елін жаһандану заманында, сырттан әртүрлі қауіп-қатер төнген кезеңде құтқаратын жол – Алаш жолы дер едік. Ал Алашқа бүгін тәуелсіздік алған кезеңде неге сонша құмартуымыз керек деген сауал қоятын болсақ, оның сыры Алаш жолының ұлтты сақтаумен егіз екендігінде деп айтар едік.

Шоқан, Ыбырай, Абайдан кейінгі дәуірде тарих сахнасына шыққан Алаш қайраткерлері Ресей империясының ыдырау кезеңінде өмір сүрді де, олардың туған ұлтының болашағы үшін саяси күресі сол империяның белгілі дәрежеде ыдырауын тездетті. Алаш қайраткерлері сонымен қатар империяның отарлық формасының бір түрінен екінші үлгісіне ауысу кезеңінің куәсі болды. Осы қиын-қыстау, күрделі тарихи-формациялық кезеңде өмір сүрген Алаш қайраткерлері жанкештілікке, құрбандыққа баруға даярланды. Біле білсек, империяның бір аймақтары жаңағы отарлаудың бір формасы ауысқан кезеңде тәуелсіздікке қол жеткізе алды. Балтық теңізі жағалауындағы аймақтар, поляктар мен финдер алмағайып кезеңде жеке тәуелсіздігін жариялауға мүмкіндік алды. Оларға азаттық алуға жағдай жасаған ең алдымен, сол аймақта өмір сүрген халықтың санасында елдік идеясының күштірек болғандығы, яғни олардың азаттыққа деген аңсары биік екендігі және оқыған азаматтарының, тәуелсіздік үшін күрескен қайраткерлерінің бірлігі жоғары тұрғандығы деуге болады.

Қазақпен туыстас, тағдырлас түркі халықтарының біразы ХХ ғасыр басында Ресей империясында орын алған саяси-әлеуметтік өзгерістерден кейін әрқилы тағдырды басынан кешті. Бүгінгі қазаққа қарағанда олардың дені тәуелсіз ел бола алмай қалды. Мысалы, соның ішінде татар, башқұрт, чуваш, алтай, хакас, тува, саха секілді халықтарды айтуға болады. Егер қазақ топырағында Алаш қозғалысы пайда болмай, қайраткерлер елдік үшін күреспегенде, бүгінгі біртұтас Қазақстан да шаңырақ көтермес еді. Қазіргі Қазақстан – Кеңестер Одағынан бөлінген Қазақ ССР негізінде пайда болған мемлекет те, ол – өз кезегінде Алаш автономиясының территориясында құрылған Республика. Яғни, Қазақстан Республикасы – Алаш автономиясының мұрагері. Бұл фактіні жоққа шығара алмайтынымыз қанша шындық болса, оның бір-бірінен туындайтын мұрагерлік жолын зерттеу керектігі сонша қажет деп санаймыз. Жоғарыда аталған түркі халықтарында Алаш қозғалысы секілді саяси-ұлттық қозғалыстың күшті болмауынан, немесе жоқтығынан олар әуелі жеке одақтас республика құрмады, кейін тәуелсіз мемлекет ретінде шаңырақ көтере алмады.

Алаш жолы, Алаш ұстанымы дегенге бір-екі сөйлеммен қысқаша жауап беру қиын. Сонда да біздің айтарымыз: Алаш жолы – қазақ ұлтын және тәуелсіз қазақ мемлекетін сақтау жолы. Мысалы бүгінгі таңда ұлттық сипатта мемлекет құрған Жапон мен Оңтүстік Корей елдерінің жолы да – бір қарағанда, Алаш жолы дей аламыз. Егер Жапон мен Оңтүстік Корей өз елдерінде мемлекеттік институттарды құруда, мемлекет ісін жүргізуде туған топырақтан өрбитін ұлттық салт-дәстүрге негізделген құндылықтарға, сол елде тұратын титулдық ұлттың мүддесіне берік болса, сол секілді біз де осы ділгір мәселеде қатал болуымыз керек.

Алаш бүгін елімізде кең көлемде неге дәріптелмей, неге танылмай жатыр? Алашты қалың жұртшылық неге білмейді деген сауалдың кейбір сыры мынада деп білеміз:

- Алашты – ұлтшылдық, тек қазақ мәселесі деп түсінуден. Әділіне келгенде бұл – жалған пікір. Мысалы, Алашорда үкіметіндегі 25 орынның 10-ын Алаш қайраткерлері қазақ арасында тұратын өзге ұлт өкілдеріне қалдырған;
- Қазір биліктегі қызметкердің көбі Алаш мұрасын, Алаш құндылығын орта мектепте, жоғарғы оқу орнында терең оқи алмады. Саналы өмірінде жалпы естіді;
- Алаш – Ресей империясына қарсы күрескен саяси күш болғандықтан. Ол империяның бүгінгі таңдағы мұрагері – Ресей елінен тарихты зерттеу ісінде әлі күнге дейін жалтақтау, қорқу сезімі барынан. Біздіңше, бұл да – қате түсінік.

Осы орайда үшінші мәселеге кеңірек тоқталсақ дейміз. Бүгін біз Алаш қайраткерлерінің мәдениетті орыс оқығандарымен бір болғандығын мейлінше дәріптегеніміз абзал. Орыс халқының көрнекті ақын-жазушыларының, озық ойлы оқымыстыларының еңбегін Алаш қалам қайраткерлері қазақ тіліне аударғандығын, сол арқылы екі халық арасында көршіге тән сыйластықтың, достық сезімінің артуына қызмет істегенін насихаттауымыз керек. Мысалы, бір ғана Алаш қозғалысының саяси көсемі Ә.Бөкейхан Ресей елінің қаншама озық ойлы зиялы қауымымен тығыз араласты. Л.Н.Толстой, А.П.Чехов, В.Г.Короленко, Д.М.Мамин-Сибиряк сынды қаламгерлерін қазақша сөйлетті.

Алаш қайраткерлерінің Ресей империясына қарсы бағытталған саяси күресін тарихи қажеттілік, табиғи дүние екендігін өзіміз мойындап, өзгеге дәлелдеп, оның эволюциясынан бастап себеп-салдарына дейін тыңғылықты зерттеуіміз керек. Екіншіден, Алаш қайраткерлері орыс елін тануға қатысқанын, оның мәдени, саяси, ғылыми дамуына үлес қосқанын жүйелі көрсете алуымыз қажет. Қаншама Алаш қайраткері Ресейдегі ғылыми экспедицияларға қатысты, халық санағын жүргізуге тартылды, әскерде қызмет етті, оқу-ағарту жұмысында болды, дәрігерлік көмекке жұмылдырылды. Империя мен Алаш арасындағы саяси тартыс бірінің екіншіні құртқанын айта беру дәл бүгін бізге Алашты елдік және халықаралық деңгейде ақтауға, танытуға кедергі келтіреді.

Қазақ елі шекарасының үштен бір бөлігі яғни жеті мыңнан астам шақырым жер Ресей мемлекетімен шектесетінін ескерсек, ұлттық мәселеде соның ішінде Алаш тақырыбын қозғағанда әр пікірімізге, әрбір ісімізге абай болғанымыз абзал. Ресеймен көрші болғанымыз – тағдырымыз. Бүгінгі Ресей патшалық Ресейдің елтаңбасы мен туын, Кеңес Одағының әнұраны мен саяси тәртібін ресми сақтаса, ол – белгілі дәрежеде өзіне дейін салтанат құрған сол мемлекеттердің мұрагері. Олардың қазақ халқына жасаған зұлматын ұмытпаймыз. Патшалық Ресейдің қазаққа қарсы қанды саясатынан бастап, Кеңес Одағының аштығы мен қуғын-сүргініне дейін – ұлт санасындағы ұрпақтан-ұрпаққа жалғасатын жазылмас жара деп есептейміз. Сонымен бірге, Алаш көсемдерінің барлығы дерлік Ресей қалаларында білім алғандығын, сол орталықтарда газет-журналдары мен кітаптарын жариялағанын да ұмытпағанымыз тиісті. Яғни, сол кезеңдегі қазақ халқы мен мәдениетті орыс халқы, қазақ даласы мен империя арасындағы байланыс, қарым-қатынас екі жақты болғандығын ескеруіміз керек.

Біздің ойымызша, бүгінгі таңда Алашорда үкіметінің 100 жылдығында Алашқа қатысты ұлттық бағдарлама қабылдануы керек. Оған сай Алаш идеясы, Алаш ұстанымы оқу-ағартуда, ғылымда, мәдениетте, спортта, журналистикада, экономикада, саясатта, діни саясатта, халықаралық қарым-қатынаста т.б. салада жүйелі сіңірілу керек. Сол заманда: «Ерте ме, кеш пе, 13 декабрь Алаш елінің ардақты күндерінің бірі саналар. Алаш тарихына алтын сиямен жазылар» [2, 202 б.],- деп «Жас азамат» газеті көрсеткендей, Алашқа қатысты қоғам пікірі өзгеріп, оның ұстанымына пікірімізде, сөзімізде, ісімізде берік болармыз.

Тәуелсіздік алғалы ширек ғасыр ішінде Алаш мұрасын жинау, насихаттау, зерттеу бағытында бірқатар жұмыс жүргізілді. Алаш тақырыбында ғылыми жиындар ұйымдастырылып, қозғалысқа қатысқан көрнекті қалам қайраткерлерінің мұрасы жарияланды. «Алаш» баспасынан «Алаш мұрасы» сериясымен құнды кітаптар шықты. Отандық және шетелдік ғалымдардың монографиялары мен зерттеулері баспа бетін көрді. Мысалы «Алаш қозғалысы» атты анықтамалықта Алаш тақырыбына қатысты осы күнге дейін жарық көрген еңбектер, қозғалысқа қатысқан адамдар, Алаш атауымен байланысты ұғымдар біршама жүйеленді [3]. Алайда ол жұмыс көбінесе жеке ғалымдардың ізденісі негізінде атқарылды. Олардың еңбегі мемлекеттік деңгейде жинақталмады, жоспарлы түрде бір бағытқа жұмылдырылмады, бүгінгі күн талабына сай, тәуелсіздік мұраты тұрғысынан сараланбады. Әркім өзінің білгеніне орай Алашқа қатысты зерттеуін, насихаттауын жасай берді.

Ендігі кезекте Алаш мұрасы ел тәуелсіздігін нығайтатын, сақтайтын құнды қазына екендігін ескеріп, Алашты тыңғылықты зерттейтін, оның нәтижесін бүгінгі күнмен байланыстыратын республикалық деңгейдегі ғылыми орталық жұмыс істеу тиісті деген ойдамыз. Ол мекеме мемлекеттен қолдау көріп, жұмыс нәтижесі алдымен білім саласында одан кейін аталғандай, қоғамның әр саласында тиянақты сіңірілу керек. Ал алаштануда бүгін не істеу керек деген сауал қоятын болсақ, ол жұмыстың ауқымы көлемді, бағыты сан-салалы. Алдымен мәтінді оқитын мамандарды даярлап, Алашқа қатысты мұраны электрондық, қағаздық нұсқада түгел жариялау қажет. Архивте сақталған, әсіресе шетелдік қорларда жинақталған құжаттар мен деректерді басып шығару шарт. Алашқа қатысты баспасөз материалдарын қалың көпшіліктің қолына жеткізу тиісті. Осы уақытқа дейін Алаш мұрасы бойынша жарық көрген әдеби-көркем, тілдік, тарихи-деректік тағы да басқа материалға жүйелі сараптамалық зерттеу жүргізілуі тиіс. Ол бағытта да ең әуелі білікті мамандарды даярлау ісін дұрыс қолға алу керек.

Алаш көсемі Әлихан Бөкейханның 145 жылдығында алаштанушы С.Жүсіптің құрастыруымен қайраткердің 9 томдығы жарыққа шықты. Айтулы шараға байланысты Астанадағы Тәуелсіздік сарайында халықаралық ғылыми-практикалық конференция өтті [4]. Мәртебелі ғылыми жиын «Нұр Отан» партиясы аясында ұйымдастырылды. 150 жылдыққа дайындалу керек деген сөз сонда айтылды. Содан бері Ә.Бөкейхан Қазақ елінде өз тұғырына көтерілмесе де, оның есімін дәріптеуде, жұртқа насихаттауда біраз жұмыс атқарылды.

Биыл Ә.Бөкейханның 150 жылдығына байланысты Астана, Қарағанды, Қостанай, Алматы, Семей, Көкшетау қалаларында өткен ғылыми-практикалық конференцияларға, дөңгелек үстелдерге қатыстық. Жыл бойы түрлі мәдени-спорттық, ағартушылық сипаттағы шаралардың куәсі болдық. Теледидар мен радиода Алаш пен Әлиханға арналған ақпараттық, рухани хабарларда пікір білдірдік. Әлеуметтік желіде, баспасөз бетінде Алаш пен Әлихан туралы ойымызды, ізденісімізді мақала күйінде жарияладық. Қазақ географиялық қоғамының ұйымдастыруымен Алматы–Ақтоғай–Қарағанды–Семей–Омбы–С.Петербург–Выборг–Минск–Самара–Орынбар–Мәскеу–Алматы бағытында «Әлихан Бөкейхан ізімен» халықаралық ғылыми-танымдық экспедициясының құрамында қайраткер жолымен жүріп өттік. Содан түйгеніміз: Әлихан Бөкейханға деген ел ықыласы, көпшілік көңілі мен ниеті, қызығушылығы барған сайын артып келеді. Алаш пен Әлиханды зерттеуге, тануға деген студенттер мен магистранттардың талабы күн артқан сайын күшеюде. Ізденуші жастардың көбі Әлихан тақырыбын бекітіп, осы бағытта диссертация жазғысы келеді. Мұндай ынта қоғамда он жыл бұрын байқалмады десек, қателеспейміз. Осы қызығушылықтың сыры, құпиясы Әлихан Бөкейхан тұлғасының көпшілікке бір жағынан, құпиялығында, екіншіден қалың ел қайраткердің ісінен, ұлтқа риясыз қызметінен, жазған еңбегінен, бүгінгі күнге қажет дүниені табады.

Мысалы жиырма күнге созылған халықаралық экспедицияның негізгі мақсаты да көпшілік назарын, ел ықыласын Алаш тақырыбына, Алаш көсемінің тұлғасына аудару еді. Іссапарда көңілге түйгеніміз де, көкірекке байлағанымыз да көп болды. Қысқаша айтармыз, Әлиханды танитын, есімін естіген ел бар да, оның кім екенін білмейтін қауым да бар екенін байқадық. Қайраткерді Ресей мен Қазақстан екі бөлек танитыны түсінікті. Ресейде өзіміздің қандастар мен тарихшы маман болмаса, Ә.Бөкейхан есімі қалың жұртшылыққа бейтаныс. Бұл да шынтуайтына келгенде, дұрыс жағдай емес деп білеміз. Ә.Бөкейхан есімімен байланысты Ресейдің әр қаласында оның атында көше, тұрған үйлерінде ескерткіш тақта қою, есімі оқулықтарына ену сынды насихат жұмыстары жүргізілсе деп армандаймыз. Себебі Алаштың көсемі Әлихан Бөкейхан – қазақтың ғана мақтанышы емес, ол сонымен бірге Ресейдің де озық ойлы оқымыстысы, біртуар қайраткері, ол – адамзаттың қайталанбас көрнекті тұлғасы.

Әлихан Бөкейхан мұрасын ширек ғасыр бойы жинап, жүйелеп келе жатқан С.Жүсіп Алаш көсемінің еңбегін, шығармашылығын зерттеп болды деп айту қиын. Себебі мұндай ауқымды іске бір ғалымның ғұмыры жетпейді. Таяуда тұсауын кескен екі томдық

монографиясы Ә.Бөкейханның негізінен өмір жолына, қилы тағдырына, қайраткерлігіне арналған. Ендігі кезекте Ә.Бөкейханның жарық көрген еңбегіне лингвистикалық, әдеби, тарихи, этнографиялық, педагогикалық, психологиялық, философиялық, саясаттанушылық т.б. тұрғыдан тиянақты зерттеу жүргізілу керек. Мысалы, Ә.Бөкейхан қазақтан шыққан алғашқы кәсіби журналистің бірі дегенде, ол журналистикаға қатысты қай жанрлардың негізін қалады? Немесе 9 томдығында 90-ға жуық газет-журналдың аты көрсетіледі. Ішінде қазақ топырағында, Ресей Империясында, Еуропада, тіпті Америкада жарық көрген басылымдардың аты бар. Былтыр Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университетінде «Алаш» институты «Әлихан Бөкейхан тұлғалық энциклопедиясы» атты жобаны қолға алды. Сонда оның ішінде Алаш көсеміне қатысты қарастырылатын мәселе саны 100 жетіп, сөзтізбеге 3367 сөз тізілді [5]. Яғни Әлихан Бөкейханның алды-артын қамту, ол туралы жазылған еңбектерді түгендеу, мұрасындағы қозғалатын тақырып пен мәселені жүйелеуге үш-төрт ғалым емес, тұтас зерттеу институты қажет деп есептейміз. Бұл ненің белгісі? Бұл – Әлиханның телегей-теңіз білімінің бір ғана нышаны. Осындайда Алашпен, Әлиханмен тамсану дәуірінен Алашты зерттеу, тиянақты зерделеу кезеңіне көшуіміз керек деген академик С.Қасқабасовтың сөзі бәрімізге ой салады.

Көрнекті тарихи тұлғаның мерейтойы мемлекеттік деңгейде әр ширек ғасырда бір аталып жатады. Тірісінде ол құрметті көре алмаған Әлихан Бөкейхан өлген соң да ұзақ уақыт қараланды. 100 жылдығын мемлекеттік деңгейде өткізуге тоталитарлық заман мүмкіндік бермесе, 125 жылдығында Қазақ елі тәуелсіздікке қол жеткізді. Сондықтан қайраткердің ол мерейлі жасы Ел тәуелсіздігімен бірге тойланды деп есептейміз. Биыл 150 жылдығында Алаштың Әлиханын қалың Қазақ елі танып болмаса да, атын естіді. Азаматтардың қолдауымен біршама игі жұмыстар атқарылды. Осы күні өмірге келіп жатқан сәбилерге ең көп қойылатын ат – ӘЛИХАН. Бұл да – елдің Әлихан Бөкейханға деген ыстық ықыласының бір нышаны. Ендігі заманда Алаш баласы аңсаған азаттықтың ширек ғасыр сайын келетін үлкен тойымен қатар Алаш көсемінің мерейлі жылы да мемлекеттік, жалпыұлттық деңгейінде өткізіледі деп сенеміз. Қазақ елі аман болса, Алаш идеясы, Әлихан Бөкейхан есімі бірге жасай береді.

Әдебиеттер

1. Алаш қозғалысы. Құжаттар мен материалдар жинағы. Сәуір 1901 ж. – желтоқсан 1917 ж. Движение Алаш. Сборник документов и материалов. Апрель 1901 г. – декабрь 1917 г. – Алматы: «Алаш», 2004. – Т.1. – 552 бет.
2. «Есіл даласы» (1913 ж.), «Жас азамат» (1918-1919 жж.): ғылыми басылым. Құраст.: С.Мәлікова, т.ғ.к.; З.Тайшыбай, ф.ғ.к., профессор. – Петропавл, 2013 ж. – 264 б.
3. Е.Тілешов, Д.Қамзабекұлы. Алаш қозғалысы. Энциклопедиялық анықтамалық. – Алматы: Сардар, 2014. – 528 бет.
4. Қазақстан Республикасы тәуелсіздігінің 20 жылдығы мен Әлихан Бөкейханның 145 жылдығына арналған «Алаш мұраты және Тәуелсіз Қазақстан» атты халықаралық ғылыми-практикалық конференция материалдарының жинағы. – Астана: ТОО «Беркут-Принт», 2011. – 311 б.
5. «Әлихан Бөкейхан» тұлғалық энциклопедиясының сөзтізбесі. /1-басылым/ – Астана: Л.Н.Гумилев атындағы ЕҰУ баспасы, 2015. – 156 б.

Р.Н. Кеменгеров
г. Астана (Қазақстан)

РАЗГОВОР О МУЗЫКЕ: ФРАГМЕНТЫ ЗАНЯТИЙ

Изучение языков в современной высшей школе ставит задачу повышения уровня общей гуманитарной культуры обучающихся. Формирование межкультурно-коммуникативной компетенции у студентов неязыковых специальностей казахских групп можно достичь при изучении русского языка как на занятиях, так и во внеаудиторной самостоятельной работе студентов. Широкие возможности для развития познавательных интересов и формирования социокультурной компетенции представляют использование на занятиях песни, слушание кюев, отрывков из произведений классической музыки по темам «Искусство Казахстана», «Праздники и искусство в жизни человека».

На материале текстов «Музыка», «Музыка деген не?», «Қазақ музыкасы» мы провели практические занятия на тему «Волшебный мир музыки» в группе по специальности «Педагогика и психология» с казахским языком обучения. Покажем возможности данных занятий.

Эпиграфом к теме были взяты слова заслуженного деятеля искусств РФ Игоря Долготелого «Задумались ли вы, что совершенно вопреки нашей воле и столь же незаметно и неслышно сквозь душу каждого человека с поры юности и до старости проносятся волшебные частицы искусства, рожденного земными звездами – гениальными поэтами, композиторами, художниками... вы могли лишь однажды прикоснуться к красоте, услышать музыку Баха, Моцарта, Чайковского, Рахманинова, прочитать стихи Гете, Байрона, Пушкина, Блока, увидеть творение Эль Греко, Рембрандта, Рублева – и невольно (так устроен почти любой человек) след от этого касания останется на всю жизнь. Конечно, от любого индивидуума зависит, насколько он будет увлечен и пленен им, но влияние на его сердце даже от одного прикосновения к прекрасному неизгладимо.

Далее следует рассказ о легенде, согласно которой песня долго летела над землей, пока не выбрала место и не опустилась над широкой казахской степью, отчего казахов считают музыкальным народом, а землю – песенным краем. Затем по словарю определяем значение слова музыка. 1. Музыка – женского рода, употребляется только в единственном числе. а) история музыки – музыканың тарихы; музыка үйрену, музыкамен шұғылдану. б) произведение (музыка – написать музыку; слышна музыка – күй, ән естіледі). 2. Переносное значение «созвучие, мелодичность, ырғақ; музыка стиха – өлең ырғағы. Надоела мне вся эта музыка; разговорное: мына әуре сарсаң мені әбден тойдырды. Чтобы понять и почувствовать музыку, в моем исполнении на домбре и мандолине студенты прослушали наигрыш Курмангазы «Балбырауын» и полонез Огинского «Прощание с Родиной», узнали историю создания этих произведений. Для этой цели можно привлечь исполнителей-музыкантов из числа самих студентов. Именно на таких занятиях можно увидеть и раскрыть их способности.

Основное содержание занятий сконцентрировано было на работе с текстами. Содержание текстов и задания к ним должны способствовать реализации главного принципа современной методики обучения русскому языку – выходу в сферу коммуникации. Тексты должны иметь не только обучающие, но и воспитывающее значение. Задания к ним позволяют студентам проводить смысловой анализ текста, определять и формировать его основную проблематику, передавать краткое содержание по составленному плану, уметь оценивать полученную информацию и сопоставлять ее с авторской оценкой. Для того чтобы глубже узнать о роли музыки в жизни человека, истории становления музыкального искусства Казахстана, была организована работа с текстами.

Задание. Прочитайте текст. Расскажите, какое влияние оказывает музыка на человека. Найдите согласованные определения с определяемыми словами.

Музыка

Древние люди сложили миф о певце Орфее. Там, где не спасали стрела и меч, не помогали сила и мужество, песни Орфея творили чудеса. Когда он играл на лире и пел под мелодичный звон её струн, ветер переставал колыхать листву, далёкие скалы двигались навстречу песне, море замирало, дикие звери выбирались из своих логовищ и смиренно шли за удивительным певцом, заворожённые его музыкой. Вот так в далёкой древности люди чувствовали силу его музыки. Она может выражать самые высокие чувства и самые тонкие переживания человека, может рисовать своими звуками то, что нельзя высказать словами. Только понимание музыки бывает разным: поверхностным и серьёзным. Да и музыка разная – серьёзная и легкая, но это вовсе не значит, что легкую музыку и слушать и понимать легче. Это песня, танцевальные мелодии, джазовая музыка. Такая музыка тоже нужна человеку, она поднимает настроение, легко запоминается. Важно, чтобы это была хорошая музыка...

Задание. Ответьте на вопросы

О ком сложили миф древние люди?

Какие чудеса делали песни Орфея?

Какую роль играет музыка в жизни человека?

Какая бывает музыка и какую музыку вы любите?

Разделив текст на смысловые части, озаглавив каждую из них, студенты составляют его тезисный план, пересказывают, привлекая (там, где это возможно) дополнительные материалы. Выписывают незнакомые слова и с помощью словаря объясняют их значения.

В арсенале методики русского языка имеется широко представленный тип упражнений, переходных от анализа готового языкового материала к созданию собственных высказываний – это различного рода преобразования исходного дидактического материала. К таким видам упражнений можно отнести и перевод с казахского на русский язык. Задача переводчика – передать средствами другого языка целостно и точно содержание подлинника, сохранив его стилистические и экспрессивные особенности. Под целостностью перевода надо понимать единство формы и содержания на новой языковой основе. Чтобы еще раз понять силу музыки, студенты прочитали текст «Музыка деген не?» и его перевод «Что такое музыка?».

Музыка деген не?

Музыка – өнердің бір түрі, өзінің түрлі ырғақтылығы мен дыбыс құбылыстарының қосылуы және сол дыбыстардың бояуы арқылы (шыққан саз) белгілі тарихи оқиғаны, табиғатты, адамның эмоциялық сезімін, күресін, жетістігін, қуанышын, болашақ бақытын музыкалық дыбыстар арқылы көркем суреттеп береді.

Музыканы нота арқылы қағаз бетіне жазып алуға болады. Сөйлемнің құрылуы сияқты, бұл музыкалық дыбыс ноталарының қосылуынан да музыкалық сөйлем, кезеңдер белгілі бір әуен құрайды. Ал музыкалық сөйлем әуен жинақталған музыкалық ой құрайды. Музыканың ырғақтылығы жағынан өлшеуі, орындалуы жағынан характері, екпіні болады. Музыка өзінің характеріне қарай түрлі тональдікте, формада туып, жанрларға бөлінеді. Музыканың қай жанры болмасын, белгілі бір бағдарламада жазылады. Демек, музыканың идеялық мазмұны болады. (Б. Ғизатов.)

Что такое музыка?

Музыка – это разновидность искусства. Она своеобразной мелодичностью, созвучием и звуковыми окрасками передает известное историческое событие, природу, эмоциональные переживания, борьбу, успехи, радости, счастливое будущее человека.

Музыку можно через ноты перенести на бумагу. Как и строение предложения, от соединения музыкальных нот создаются музыкальные предложения, этюды, своеобразные мелодии.

А музыкальные отрывки образуют законченное смысловое единство. По мелодичности музыка различается размерами, исполнительским характером, логическими паузами. Отличаясь по тональности, своеобразием характера, музыка делится на жанры. К какому бы жанру не относилась музыка, она пишется по определенному плану, то есть существует идея музыки. *(перевод Кеменгерова Р.Н.)*

При письменном переводе предварительное прочтение и анализ переводимого текста позволяют заранее определить характер содержания, идейную установку и стилистические особенности материала, чтобы иметь критерий для выбора языковых средств в процессе перевода. С этой целью мы продолжили работу по тексту «Қазақ музыкасы».

Задание. Прочитайте текст, переведите на русский язык.

Қазақ музыкасы

Халқымыздың ертеден-ақ өзіне тән дәстүрлі музыкасы болды. Қазақтың ән мен күйлері халқымыздың әр кездегі тіршілік тынысын танытады.

Үш өлкенің (үш жүздің) тарихи қалыптасу ерекшелігіне қарай музыкалық шығармалардың әуендік сипаты түрліше болып келеді: әншілік, күйшілік, орындаушылық дәстүрлерінде де айырмашылық бар.

Орындаушылық дәстүрдің түрлері - ән салу, күй тарту т.б. «Жар-жар», «Сыңсу» сияқты үйлену тойларында айтылатын әндер домбыра немесе қобыздың сүйемелдеуімен орындалып, қайырмасына көп адам қосылып отырған.

Ауыл-ауылды аралап ән салып, күй тартқан сал-серілер мен ақын-жыршылар сол дәуірдің музыка-мәдениетін таратушылар болды. Қорқыт ата (8-9 ғ.) музыка нота жазуының үлгілерін ойлап тапқан Әбу Насыр әл-Фараби (10-11ғ.), 15 ғасырда өмір сүрген Қазтуған мен Асан қайғы - қазақ музыка өнерінің дүлдүл өкілдері.

19 ғасырдың ортасы мен 20 ғасырдың басында Абай, Біржан Қожағұлұлы, Жаяу Мұса Байжанұлы сияқты композитор-әншілер қазақ музыкасын жоғары сатыға көтерді. Дәулеткерей Шығайұлы, Ықылас Дүкенұлының күйлері туған жерді дәріптеуге, халық мерекелерінің көріністеріне, тұрмыстық сюжеттерге құрылды. Құрманғазы Сағырбайұлының күйлері халық тағдырын, қазақтың кең байтақ дарқан даласын суреттеп, ұлттық әуен құрылысын байытты. Әнші-композиторлар Мұқит Мерәліұлы, Ақан Сері Қорамсаұлы, Балуан Шолақ, Тәттімбет, Қазанқап, сыбызғышы Сармалай т.б.-лардың шығармалары халық музыкасының классикалық қорына қосылды.

А.В.Затаевич халық ән-күйлерінің жинағын құрастырып шығарды. 1933 жылы Алматыда Музыка студиясы ашылып, 1934 жылы музыкалды театр, 1936 жылдан Біріккен қазақ және орыс опера театры, 1937 жылдан Қазақтың опера және балет театры құрылды. Музыкалды спектакльдерге әншілер К.Байсейітова, Қ.Жандарбеков, Қ.Байсейітов, М.Ержанов т.б. қатысты. 1934 жылы халық эпосы негізінде жазылған Е.Г.Брусиловскийдің «Қыз Жібек», «Жалбыр» (1935 ж.), «Ер Тарғын» (1937 ж.) опералары қойылды. Бұлардың бәрінде де қазақтың халық музыкасы кеңінен қолданылды. Одан кейінгі жылдарда қазақ музыкасының жанры мықтап дамыды.

Словарь

Тарихи қалыптасу – исторически сложившаяся

Әуендік сипаты – характер мелодии

Тән-дәстүрлі – традиционно присущая

Тіршілік тынысы – дыхание жизни

Орындаушылық дәстүрі – традиционное исполнение

Күйлер – наигрыши

Сүйемелдеу-аккомпанемент (под аккомпанемент домбры)

Сал-серілер, ақын-жыршылар – поэты-импровизаторы

Дәуір – эпоха
Музыка мәдениеті - музыкальная культура
Дүлдүл өкілдері – выдающиеся представители
Жоғарғы саты – новая высота
Туған жерді дәріптеу-восхваляют родную землю
Ұлттық әуен – национальная мелодия
Музыканың классикалық қоры – сокровища классической музыки

Задание. Пользуясь словарем, составьте на русском языке вопросы к тексту и задайте их друг к другу. Перескажите текст.

Опережающая словарная работа и домашний выборочный перевод текста помогли им подготовиться к разговору о казахской музыке на русском языке. Используя словарь с ключевыми словами и словосочетаниями, студенты занимались переводом, переходящим в пересказ содержания текста.

Песня стимулирует развитию навыков диалогической речи. Применение песен на занятии способствует совершенствованию навыков иноязычного произношения, развитию музыкального слуха. Привлечение же самих студентов в роли исполнителей песен помогает глубокому пониманию содержания песен и развитию исполнительских качеств. На занятии подготовленные студенты рассказывали о богатом музыкальном наследии и композиторском даровании Абая, о песенности поэзии С.А.Есенина. Под аккомпанемент баяна исполняется песня «Көзімнің қарасы», «Ты – зрачок глаз моих» в переводе М.Петровых на казахском и русском языках. Говорили о Бибигуль Ахметовне Тулегеновой, первой профессиональной исполнительнице песни Абая «Желсіз түнде жарық ай». Видеослайды, фотографии выдающейся певицы создавали атмосферу любви к народной артистке. Прозвучали песни в исполнении студентов на стихи С.А.Есенина «Отговорила роща золотая», «Не жалею, не зову, не плачу». Частичный сравнительный анализ текстов песен, рассказы об истории создания, исполнителях, само звучание их во время занятий переносит студентов в волшебный мир музыки.

Студенты с государственным языком обучения изучают русский язык, постепенно вырабатывая навыки профессиональной подготовки по дисциплине. На практических занятиях, выполняя лексико-грамматические и стилистические задания, работают с текстами-отрывками об искусстве и музыке.

Как итоговое занятие по дисциплине «Профессиональный русский язык» студенты 2-го курса подготовили и представили на суд зрителя литературно-музыкальную композицию «Я помню чудное мгновение», посвященную творчеству А.С.Пушкина. Они познакомились с жизнью великого поэта, отбирали произведения, раскрывающие трагические минуты его биографии, рисовали эскизы декораций и костюмов пушкинской эпохи, готовили реквизиты, подбирали соответствующую музыку и слайды. Студенты, перевоплотившись в женские образы пушкинских героинь, приняли самое активное участие в подготовке сценок-миниатюр, театрализованных представлений. Они не только читали стихи поэта, но и исполняли песни и романсы на стихи А.С.Пушкина. Этот праздник поэзии и музыки оставил у всех участников – и тех, кто выступал на сцене, и тех, кто сидел в зале – самые приятные впечатления и пробудил у них желание неформального, выходящего за рамки учебных занятий, общения с русской литературой.

Занятия показали, что они способствуют росту интереса к лексической теме «Музыкальное искусство», проявляющегося в огромном желании студентов развивать свои языковые способности, занимаясь аудированием, лексико-семантическим анализом, переводом текстов на казахском языке с продуцированием собственных, участием во внеаудиторных занятиях, развивающих речевые навыки и профессиональные способности будущих специалистов.

Литература

1. **Ахмедьяров К.К.**, Мухамедиев Х.С. Типовая учебная программа «Русский язык» Алматы «Қазақ университеті» 2012. стр. 7.
2. Рецкер Я.И. Теория перевода и переводческая практика 4-е изд., стереотип. – М.: «Р.Валент», 2010. – 244 с.
3. Тлегенова С.Е., Байбурина Н.А., Байбурина К.А. «Искусство в жизни студентов» Алматы, 2005. 80 с.
4. «Русско-казахский словарь» 1 том (А-Н) Алма-Ата 1981.

Н.М. Қоқышева
Астана қ. (Қазақстан)
Г.Ш. Бекенова
Астана қ. (Қазақстан)

СӨЗЖАСАМДЫҚ САТЫНЫҢ ТІЛ БІЛІМІНДЕ ЗЕРТТЕЛУІ ЖАЙЫНДА

Орыс тіл білімінде сөзжасамдық сатының сипаты туралы алғаш рет Г.О.Винокур сөз еткен. «Заметки по русскому словообразованию» деген еңбегінде ғалым былай деп жазады: «Производная морфема, выделяющая в своем составе несколько морфем, выделяет их не все сразу и одновременно, а так, что между ними обнаруживаются связи разных планов. Например, если от производной первой степени образуется новая производная основа второй степени, то три морфемы, образующие эту новую основу, связаны между собой не порознь, в виде сплошной цепи А+В+С, а так, что третья присоединяется к уже готовой комбинации первых двух, т.е. возникает соотношение образца (А+В)+С; ср. чит-а-ть, но (чит-а)-тель или бел-и-ть, но по(бел-и)-ть» [1, 440-441]. Басқаша айтқанда, негіздер мен түрлі дәрежедегі туынды негіздер арасындағы ішкі байланыс морфемалардың бір уақытта емес, бір ізді, жүйелі жалғануынан байқалады. Бұл жайында А.Н.Тихонов: «Сатылық – сөзжасамның белгілі бір типтерімен шектелген қасиет емес. Сатылық сипатқа барлық синхронды орыс сөзжасамы ие», – дейді [2, 279]. Бұл айтылған тұжырым қазақ тілі сөзжасамының сипатына да тән. Себебі қазақ тілі жалғамалы тілдер тобына жататындықтан, сөз тудыру үдерісі барысында сөзжасамдық жұрнақтар түбір сөзге бірінен соң бірі ретпен жалғанып, туынды сөздер бірінен-бірі жүйелі, сатылы өрбиді. Сөзжасамның осындай қасиеті туралы ғалым Г.Бегалиев өзінің «Основные сведения о словообразовании в казахском языке» деген мақаласында былай деп жазған болатын: «Казахский язык, как и все тюркские, относится к языкам агглютинирующим, т.е. таким, в которых словообразование... происходит путем присоединения аффиксов со специальными значениями к концу основы или корня». Профессор Л.К.Жаналина да осы мәселеге қатысты: «Агглютинативность казахского языка, четкость, прозрачность границ между морфемами и закрепленная последовательность аффиксов в казахском слове препятствуют соотносению мотивированного слова с несколькими мотивирующими», – деп жазады [3, 379].

«Сөзжасамдық саты» ұғымы зерттеулерде әртүрлі беріледі. Мысалы, В.Н.Немченконың «Современный русский язык. Словообразование» оқулығында сөзжасамдық сатыға мынадай анықтама беріледі: «Степень словообразования. Акт словообразовательного процесса, заключающийся в присоединении к производящему слову (основе) одного словообразовательного форманта».

Т.П.Адскова «Субстантивы адективного склонения в системе словообразовательных гнезд современного русского языка» деген тақырыбындағы диссертациялық жұмысында сөзжасамдық сатыны кейінгідей түсінеді: «В основе строения СГ лежит принцип иерархии, принцип последовательного подчинения одних единиц другим... Под «ступенями деривации» мы понимаем степень словообразовательной удаленности производного слова от вершины гнезда, измеряемую количеством последовательных словообразовательных актов». Т.П.Карпухина болса,

«Структура словообразовательных гнезд абстрактных и конкретных существительных в современном английском языке» деген зерттеуінде: «Деривационный шаг – элементарная единица словообразовательной системы, определяемая на лингвистическом уровне как присоединение класса формантов к классу производящих... Деривационный шаг является динамическим представлением отношений производящего и производного слова», – деп тұжырымдайды [4, 13].

Қазақ тіл білімінде «сөзжасамдық саты» ұғымының анықтамасы «Сөзжасамдық саты» атты мақалада беріледі. Мұнда профессор Н.О.Оралбаева сатыны былай анықтайды: «Сөзжасамдық саты – сөзжасамдық ұяның бір мүшесі. Ол бір сөзден екінші туынды сөздің жасалу шегін білдіреді» [5, 13]. Ал 2002 жылы шыққан «Қазақ грамматикасында»: «Жаңа сөздің жасалуына арқау, негіз болушы сөз бен сөз тудырушы жұрнақтан құралған туынды сөз сөзжасамдық сатыны құрайды. Басқаша айтқанда, сөзжасамдық саты туынды түбір сөзден тұрады», – делінеді.

Соңғы жылдардағы зерттеулерге қарағанда, көптеген сөзжасамдық ұяны зерттеушілер, ұяда туынды сөзді орналастыруда саты бойынша ұйымдастыру амалын кеңінен қолдануда. Мысал ретінде медицина терминологиясындағы сөзжасамдық ұяларды зерттеген А.Ю. Самохиннің, жоғарыда келтірілген Т.П. Адскованың және тағы басқа көптеген зерттеушілердің есімдерін атауға болады. Бұл жағдай сөзжасамдық ұя құрылымын зерттеудің сатылық амалы – сөзжасамдық жүйелі байланыстарды сипаттаудың тиімді тәсілі екенін көрсетеді.

Сөзжасам жүйесінде барлық сөзжасамдық бірліктер бір-бірімен тығыз байланысты, бірі бірін құрайтыны белгілі. Сондықтан да оларды бірнеше қырынан қарастыруға болады. Сөзжасамдық ұяны сөзжасамдық тізбектердің, я болмаса, сөзжасамдық тарамдардың немесе бірнеше сөзжасамдық жұптың жиынтығы ретінде сипаттауға болатыны белгілі. Олай болса, сөзжасамдық ұяны сөзжасамдық сатылардың жиынтығы ретінде де қарастыруға әбден болады. Өйткені сөзжасамдық ұяны бір түбірден тараған туынды сөздердің жиынтығы құрайды, ал оларды жүйелі ұйымдастырып, әрқайсысының сөзжасамдық тарихын көрсететін – сөзжасамдық ұяның құрамдас бөлшектерінің бірі – сөзжасамдық сатылар. Олар ұяда болатын барлық процестерге қатысты. Яғни, сөзжасамдық саты да сөзжасамдық тізбек, тарам, жұп сияқты, сөзжасамдық ұяның бөлінбес бір бөлшегі болып табылады.

Әдебиеттер

1. Винокур Г.О. Заметки по русскому словообразованию // Избранные работы по русскому языку. – М.: Учпедгиз, 1959. – С. 419-442.
2. Тихонов А.Н. Проблемы составления гнездового словообразовательного словаря современного русского языка. – Самарканд: Изд-во СамГУ, 1971. – 387 с.
3. Жаналина Л.К. Производность и словообразовательная мотивация в русском и казахском языках // Қазіргі қазақ әдеби тілі: бүгінгі және болашағы / Материалы научно-теоретич. конференции, посвящ. 70-летию АГУ им. Абая. – Алматы: АГУ, 1998. – С. 374-381.
4. Карпухина Т.П. Структура СГ абстрактных и конкретных существительных в современном английском языке: Дис. канд. филол. наук. – Москва, 89. – 198 с.
5. Оралбаева Н. Сөзжасамдық саты // Қазақ тіл білімінің өзекті мәселелері. – Алматы: Абай атынд. АлМУ, 1998. – 3-6-б.

М.М. Қосыбаев
Астана қ. (Қазақстан)

Елбасы Н.Ә. Назарбаев түркологиялық зерттеулердің маңызын «Түркі өркениетінің текті де терең тамырлы тарихы мен төлтума мәдениетін биік парасат үдесінен терең таразылаудың, оны кейінгі ұрпақтың сана-сезіміне сіңірудің, олардың бойына ешкімнен кем түспейтін тарихының барлығына, яғни кемел келешегінің барына деген сенімді дарытудың, сол арқылы отаншылдық сезімін тәрбиелеудің біз үшін маңызы да, мәні де ерекше» [1] деп, атап көрсеткен болатын. Қазіргі таңда тамыры терең түркі өркениетін жаңғырту жолында, түбі бір түркі халықтарының өткен тарихы, тілі, әдебиеті, мәдениеті, тұрмыс-тіршілігі, мифологиялық діни наным-сенімдері мен материалдық құндылықтарынан хабар беретін жазба ескерткіштерді қай қырынан болмасын зерттеп, зерделеу маңыздылығын жоғалтпайды.

Тілдік-тарихи тұлға болып табылатын Махмұт Қашқаридың жеке адам ретінде қалыптасуының негізгі жүйесін яғни туған жері жылы, тегі мен өмір сүрген ортасын анықтау, оның бізге жеткен жалғыз жәдігері «Диуани лұғат-ит-түрік» тілінің негізінде жүргізіледі. Себебі түркі өркениетінің шежіресін жазып, өз есімін мәңгілік еткен данышпан ғалым, кемеңгер ұстаз Махмұт Қашқаридың туған жылы мен жері, ата тегі мен өмірбаяны туралы нақты дерек жоқтың қасы. 1953 жылы «Түркият межмуасының» 10-томында Түркия профессоры Хасан Ерен тарапынан украин шығыстанушысы Омелян Прицактың ғұламаның ата тегі мен өміріне байланысты «Махмұт Қашқари кім?» деген мақаласы аударылып, басылып шықты [2, 244]. Бұл сұрақ өкінішке орай әлі күнге дейін өзінің тиісті де тиянақты жауабын алмады.

«Диуани лұғат-ит-түріктің» қолжазба көшірмесінің алғашқы бетінде еңбектің авторы *Махмұт ибн әл-Құсайын ибн Мұхаммед әл-Қашқари* деп көрсетілген [3, 1]. «*Әл Қашқари*» есіміне қарап орта ғасырда арабтардан бөлек мұсылман халықтарының ішінде де кең кісінің тегінен бөлек этностық, діни, саяси, әлеуметтік, ортасын да көрсететін ат қою дәстүрінің Махмұт ибн әл-Құсайын ибн Мұхаммедті де айналып өтпегенін байқаймыз [4, 43]. Тегі Қашқари немесе Қашқарлы бола тұрса да, ғалымдар әкесінің Барысхан қаласынан екендігіне сүйене отырып, оның да сонда туғандығын алға тартады. Олай болатын болса не себепті «*Махмұт ибн әл-Құсайын* өзін Қашқарлы деп көрсеткен? Бұл сұрақтың жауабын ғалым Г.Г.Мұсабаев «Махмұт Кашгарский говорит, что написал он свой «Дивану...» языком «хакания». Это литературный язык того времени. Культурный центр в то время был в г. Кашгаре. Основной частью населения Кашгара в то время были жалаиры. В VII-VIII вв. сюда прибыла группа карлуков. Поэтому опорным диалектом литературного языка был язык жалаириров, и это исторически совершенно правильно... Написав свое сочинение в Багдаде или Дамаске, Махмұт Кашгарский счел целесообразным указать, что он родом не из неизвестного Барсагына, а из известного города Кашгара» деп көрсетеді [5, 54]. Дегенмен, жоғарыда атап өткеніміздей, «*әл-Қашқари*» есімінің «Диуани лұғат-ит-түріктің» жалғыз ғана сақталып қалған көшірмесінің сыртындағы титулдық бетінде кездесіп, ал еңбектің соңғы бөлімінде автордың есімі «*Махмұт ибн әл-Құсайын*» деп берілген [3, 319]. Бұдан «*әл-Қашқари*» есімін автордың өзі көрсеткенін немесе «Диуани лұғат-ит-түрік» жазылғаннан кейін 180 жыл араға салып жалғыз қолжазба көшірмесін жасаған Мұхаммед ибн Әбубәкір Әбл Фатих тарапынан жазылғаны әлі күнге дейін белгісіз. Атақты түркітанушы ғалым Әмір Наджип те өзінің «Исследования по истории тюркских языков XI-XIV вв.» деген еңбегінде оның Қашқари деген лақап аты Қашқарда дәріс алып, сонда тұрғандығын ғана аңғартатынын сөз етеді [6, 33]. Демек, «*әл-Қашқари*» есімі оның дүниеге келген жерімен байланысты болмаса, тарих бетіне өшбестей етіп өзіндік із қалдырған ғұламаның кіндік қаны тамған жер қай өлке болуы мүмкін деген сұрақ еріксіз мазалайды. Бұл жайында Қашқаританушылар арасында 3 түрлі пікір бар.

1. М. Қашқаридың әкесі билік құрған Барсхан қаласында дүниеге келді деген алғаш пайда болған ғылыми тұжырым. Бұл пікірді қолдаушылар А.З.Велиди Тоған, О. Прицак, Р. Дэнкофф пен Ж.Келли, И.В.Стеблева, Ә.К.Қараев сынды т.б. ғалымдар. Қаланың

аталуы туралы ғұлама ескерткіште былай деп көрсетеді: «Барсхан – Афрасиабтың ұлының есімі. Барсхан қаласын салдырған сол. Бұл Махмұттың атасының шаһары. Бағзы біреулер ұйғыр хақанының Барсхан есімді ат бағары болушы еді. Осы жердің ауасы жақсы болғандықтан, жылқыны сол жерде бағушы еді, кейін келе соның есімі осы жердің атағына айналған деседі. Сөйтіп, Барсхан аталып кетті дейді» [7, I, 65]. Барсхан Шу өзенінің жоғары ағысындағы, осы күнгі Қырғызстанның Тоқмақ қаласының жоғарғы жағында, Ыстықкөлге баратын тас жолдың бойындағы орта ғасырлық ескерткіш [8, 42].

2. М. Қашқаридың әкесі Хүсейін Барсханнан Қашқарға көшіп келгенде туылған болса керек деген ғылыми жорамал. Бұл туралы М.Ш. Үлкүташыр, Э. Трыярски, А.Н. Кононов т.б. ғалымдар пікір айтады [9,10,11].

3. М.Қашқари жәдігеріндегі «Опал» топонимінің аясында пайда болған тұжырым. Шыңжаңдық ұйғыр аудармашылары жәдігердегі «біздің жұрттағы мекен аты» деп берілген жер атын «Опал» деп оқып, ғалымның туған жері осы деген тұжырым жасайды [12, 97]. Бұл пікірді барлық Түркия және ұйғыр қашқаританушылары қолдайды. Ескерткіште аталмыш сөздің харакаттары дұрыс көрінбегені үшін К. Броккельман, Б. Аталай «Абул» деп оқыған [7, I,102].

Біз жоғарыда көрсетілген ғалымдар тарапынан жасалған тұжырымдар мен болжамдарды саралай отырып, ғұламаның нақты қай жерде дүниеге келгендігі туралы соңғы пікірді қолдаймыз. М.Қашқаридың қай жылы дүниеге келген деген мәселе бойынша, ғалым А.Егеубай М.Қашқаридың «Түрік сөздігі» еңбегіне жазған алғы сөзінде О.Прицактың зерттеуіне сүйеніп, «1029-1038 жылдар аралығында туған деген болжам бар» деп түйіндесе [7, I, 4], көптеген зерттеулерде ғалымдар ғұламаны шамамен 1029-1030 жылдары туған деп болжам жасайды [4, 5]. Дегенмен, ғылыми ортада М.Қашқаридың дүниеге келген жылы 1008 жыл деп бекітіліп, 2008 жылы ЮНЕСКО тарапынан «Махмұт Қашқари жылы» деп жарияланып, ғұламаның туғанына 1000 жыл толуы халықаралық көлемде аталып өтті. Махмұт Қашқаридың түркі халықтарының ішінде нақ қай халық өкілі екені туралы да ешбір мәлімет жоқ. Рас, оны түркі халықтарының біріне телуге тарихи деректер мүмкіндік бермейді. Өйткені қараханидтер тұсындағы түркі халықтарының кейін араласып, бір-біріне өте жақын болып кеткені соншалық, белгілі бір халықтың этногенезін нақты бір тайпа құрады де айтуға келмейді. Бір тайпаның өзі кейінгі дәуірде бірнеше халықтардың құрамына кіріп, сіңісіп кетіп отырған.

М.Қашқаридың түркі өркениет өрісіндегі тарихи тұлға деңгейіне көтерілуі оның өскен ортасы мен отбасы тәрбиесіне тікелей байланысты екені белгілі. Оның тегінің «түріктердің қызыл тілге ең шешендерінен, ең әдемі әңгімешілерінен, ең бір зеректерінен, ең білгірлерінен, ежелгі асыл тайпаларынан» болғандығын, дәлірек айтсақ, Қарахан мемлекетін негізін қалаушы Абдулкерім Сатук Бугра-ханның ұрпағы және әкесі Құсайын ибн Мұхаммед Шағры Тегін Барсхан қаласының әмірі болғаны ғылымда дәлелденді [4, 244]. Махмұт Қашқаридың тұлғалық болмысын құрайтын жеке қасиеттерін танытатын ерекшеліктерінің бірі оның білімпаздығы. Оның бек тұқымы бола тұра, әскери және әкімшілік қызметтен бас тартып, күрделі жолды – білім-іліммен шұғылдануды таңдауы. Қараханидтердің басқару кезеңі ғылым, мәдениет және ағарту саласының біршама дамыған уақыты болғанын білеміз. Махмұттың шешесі Бүби Рабияның әкесі Мұхаммед ибн Жүсіп өзінің жалғыз қызын ерте жастан сауаттылыққа үйретуге тырысып, қатаң адамгершілік ережелерді оқытады. Бұл Бүби Рабияғаұлы Махмұтқа жан-жақты тәрбие мен білім беруге мүмкіндік беріп, отбасылық тәрбие үрдістері мен тектілік ұғымының ана сүтімен санаға сіңірілуіне негіз болады. Анасының білімі мен тәрбиесінен сусындаған Махмұт, Қашқар қаласындағы Хамидие және Саджи медреселерінде оқып, Шейх Желлалидин Багдади, Шейх имам аз-Захид Хүсейін ибн Халеф ал-Кашқари сынды ұстаздардан білім алып, сауаттылығы мен біліктілігін жетілдіруі, жас талаптың өнер-білімге құштарлығын ғана қанағаттандырмай, оның жан-жақты білім парасатын, биік ой-өрісінің көкжиегін кеңейтіп, тұлғалық деңгейге көтерді. Міне осы бір М.Қашқари

өміріндегі кезең ғалым Ю.Н.Карауловтың тілдік тұлға табиғатын анықтаудағы көрсеткен тұлғаның тәлім-тәрбие алған отбасы мен ортасы, тегі, білімі және соған сәйкес қалыптасатын өзіндік сөз қолданысының пайда болып, дәстүрлі тілді меңгеру деңгейі анықталатын алғашқы немесе нөлдік деңгейіне жатады.

Тұлға ұжымда, әлеуметтік қоғамда өмір сүретіндіктен, белгілі бір дәрежеде әлеуметтік ортада болатын тарихи өзгерістерге тікелей тәуелді. Қоғамдағы әртүрлі өзгерістер тұлғаның қалыптасуына, оның мүмкіндіктерін жүзеге асыруына қолайлы жағдай жасаумен қатар, кедергілер де жасауы мүмкін. Осы кедергілерден сәтті өту де тұлғаның сапалық қасиеттеріне жатады. Тарихи деректерге сүйенетін болсақ 1047-1048 аралығында Қарахан мемлекетінде билік құрған Махмұт Қашқаридың атасы Мұхаммед Бугра Хан ибн Жүсіп билікті өзінің үлкен ұлы Хүсейін Чакыр тегінге яғни, Махмұттың әкесіне беруді ұйғарады. Бірақ Бугра Ханның екінші әйелі өзінің ұлы Ибрахим ибн Мұхаммедтің билікке отырғанын қалап, ханды ұлықтау салтанатында күйеуі Мұхаммед Бугра Хан ибн Жүсіпті және оған жақын адамдардың барлығын өлтіртіп ұлы Ибрахимді хан қылады [13, 20]. Міне осындай өз ішінде бүлік шығарып, опасыздықпен жасалған қанды қырғында Махмұт отбасынан түгелдей айырылып, өміріне түнген қауіптен арылу жолында туған жерінен қол үзуге мәжбүр болады. Бұдан кейін соғысқа тоймаған Ибрахим Барсхан қаласына шабуыл жасайды. Қала иесі Инал тегінмен соғысып, сол қанды қырғында жеңіліс тауып қаза болады [14, 240].

Ғ.Ғ.Мұсабаев М.Қашқаридің жәдігерді Бағдатта жазғаны туралы түрікмен зерттеушісі С.Ахалының пікірін негізге ала отырып «Кишлак Торгек Махмуд Кашгарский называет на пути в Китай, в то время как для человека, который находится в Кашгаре, этот кишлак не в Китае, а по пути в Багдад. А для того, кто находится в Багдаде, этот кишлак расположен на пути в Китай. Отсюда вывод: Махмуд Кашгарский находился в Багдаде, где и написал свой труд» деп ой түйеді [7, 54]. М.Қашқаридың Бағдатқа бару себебін ғалымдар әртүрлі болжайды. О. Прицак жоғырада атап өткен 1047-1048 жылдары аралығында ішкі саяси жағдайларға байланысты түркі халықтарын аралап, бой тасалап барған деген пікір білдірсе, М.Ш.Үлкіташыр Селжүк мемлекетінің билеушісі Мәлікшахтың әйелі Сүлейман Арслан ханның қызы Теркен Хатунның шақыруымен келген адамдар қатарында болған деген тұжырым жасайды [9]. Ғалымдардың ұлы ғұламаның Бағдатқа бой тасалап келген деген пікірлері ойға қонымсыз. Біз оның Бағдатқа келу себебін, М.Қашқаридың тарихи-тілдік тұлғасының негізі болып табылатын ұлттық болмыс-бітімін, ұлттық-рухани құндылығын, ұлтжанды сезімін, қоғамдық ой биігін көрсететін түрікшілдігімен байланыстырамыз. Бұл тұрғыдан М.Қашқаридың түрік елінің ұлылығын таныту, түрік тілінің жасампаздығын жариялау және түркі өркениетінің рухани күш-жігерін, елдік парасатын және ғылыми дүниетанымын (арабтарға) паш ету мақсатындағы Түрікшілдігі жәдігерде төмендегідей көрініс тапқан. *«Мен тәңірінің дәулет ұясын түріктер бұржысында жаратқандығын және гарышты солардың заманы үстінде айналдырғанын көрдім. Тәңірі оларды «Түрік» деп атады. Заманымыздың хақандарын түріктерден шығарып, дәуір, халықтың ақыл-ерік тізгінін солардың қолына ұстатты; оларды адамдарға бас қылды; хақ істерде соларды қолдады; олармен бірге күрескендерді әзіз қылды әрі түріктер ішінен соларды барша тілектеріне жеткізіп, жамандардан, зұлымдардан қорғады...Пайгамбарымыз қиямет белгілері, ақырзаман бітіналәрі және оғыз түріктерінің жорыққа шыққандығы туралы айтқанда: «Түрік тілін үйреніңіздер, сонда олардың егелігі ұзақ дәуірлі болмақ,» - деген екен. Бұл хадистің (қағида сөздің) дұрыс-бұрыстығына сол айтушы кісілердің өздері жауапкер. Бұл сөз шын болса, түрік тілін үйрену уәжіп, білген абзал, шын болмаған жағдайда, түрік тілін үйренудің зияндылығын ақыл ажыратар» [7, I, 30].*

Түркілердің ел-жерін, өмір-тұрмыстарын, дәстүр-өнегелерін жан-жақты танып, байыпты зерделеген М.Қашқари «Диуани лұғат-ит-түрік» еңбегін екі жыл ішінде жазып бітіріп, Мұхаммед ұлы Әбілқасым Абдолла Мұқтади би Әміроллаға тарту етеді. Бұдан кейін Бағдатта 5 жылдай ұстаздық етіп, 1080 (кейбір деректерде 1082 ж.) жылы Қашқарға

қайтады [15, 6]. Алғаш түркі халықтарының энциклопедиялық еңбегін жарыққа шығарып, өзінің ғұмырын түркі өркениетін жаңғыртуға сарп еткен ғалымның бұдан кейінгі өмірі жайында тарихи жазбаларда басы ашық ешнәрсе сөз болмай, тек 1080 жылы Бағдаттан өзінің балалық шағын өткізіп, алғаш білім нәрімен сусындаған Қашқар қаласы маңындағы Опал елдімекеніне оралады. Осы жерде Мұхаммәдия медресесін ашып, дәріс оқып, өмірінің соңына дейін шәкірт тәрбиелеп, 1105 жылы 97 жасында дүниеден озады [16, 18].

Тілдік тұлғаның прагматикалық деңгейінің басты өзегі – сөйлеуші (я жазушы) мен тыңдаушының (я оқушының) арақатынасы. Нақты айтқанда, тыңдаушының танымын, көзқарасын, психологиясын айтушының ескеріп, барынша оған ықпал етуді, сөзін ұғындыруды, ойын жеткізуді мақсат етуі.

М.Қашқари бұл тұрғыдан *«Мен істі оңайлату үшін әрі кітапты ықшамдау үшін, менен бұрын ешкім түзбеген уа ешкім ешкімге мәлім болмаған өзгеше бір тәртіпте түзіп шықтым. Бұл жазған еңбегім талапқа сай болсын, пайдаланушыларға анық, қолдануға қолайлы болсын деген ниетпен бірқатар қағидаларды түзіп, өлием үлгілерін жасадым. Әрбір тайпаның тілінен сөз жасауға негіз болған түбір сөздерді алдым. Сондықтан, сөздің қысқасы жақсы, ілгері кеткендерге тура нышан көрсетіп, кең жол ашып беру үшін, өрлеп-өсу ниетіндегілерге саты қойып беру үшін осыларды істедім. Түрік халықтарының көрген-білгендерін толғайтын ақын-жыраулардан, қайғылы да қуанышты күндерде шыққан мағынасы терең мақал-мәтелдерден мысалдар келтірдім, енді мұны пайдаланғандар кейінгілерге, олар өзінен кейінгілерге жеткізсін»* [7, I, 33] – деп, оқырманның жүрегіне жол табады. Кітап табиғатымен танысқан тұстарда автордың түркі халықтарының тарихы мен тағылымына, өмір-тұрмыс тіршіліктеріне, дәстүр сабақтастығына, кәсіп-дағдыларына, ой-сөз жүйесіне, тілдік ерекшеліктеріне қызығушылығы мен сүйіспеншілігін, әдеби-тарихы мен мәдени мұра-мирастарға деген құрмет-тағзымын айқын аңғаруға болады. Бұған кітап құрылымы мен мазмұны, мол материалдар жиынтығы мен дәйек-дерек көздерінің алуан арналы, сан сипатты, көп қырлылығы да дәлел бола алады. Маңыздысы, әрине түркі халықтарына ортақ мұратты, тарихы мен тағылымын, әдеби-мәдени және рухани мәселелерді жан-жүректен қозғап, мол материалдар жиынтығын жүйелі де нанымды үлгіде жеткізеді. Бұл туралы М. Қашқари: *Түркі халықтарының атамзаманнан көрген-білгендерін баяндайтын бәйіт-жырлары мен қайғылы және қуанышты күндерінде айтатын терең мағыналы мақал-мәтелдерінен мысалдар келтірдім, »* - деп жазады [7, I, 33]. Мұның бәрінен, сөз жоқ кітап авторының тілдік бейнесінен түркі халықтарының тарихын, тұрмыс-салты мен дәстүр сабақтастығын, уақыт пен кеңістік ауқымын жетік меңгерген, өмір мұратын, адам әлемін, уақыт бедерін танып-таразылауда да сергектік пен серпінділік айқын аңғарылады.

Тұлғаға қойылатын басты талапты ана тілін жете меңгерген, өз тілінде дұрыс сөйлей алатын, әлеуметтік өмірге бейімделген, өзіндік қызығушылығы мен машығы бар, әдеби тілді шығармашылық деңгейде тұтынатын және қызмет ету барысында өзіндік шығармашылығын таныта алатын адам аясында қарастыратын болсақ, барлық ғұмырын түркі өркениетін жаңғыртуға арнап, есімін түбі бір түркі халықтарының тарихында алтын әріппен қалдырған жалпытүркілік тілдік тұлға М. Қашқари – бұл талаптардың үдесінен шығады.

Әдебиеттер

1. Назарбаев Н.Ә. Күлтегін ескерткішінің тұсаукесерінде сөйлеген сөз // Байырғы түркі өркениеті: жазба ескерткіштер атты халықаралық ғылыми-теориялық конференция материалдары. – Алматы, 2001. – Б. 9-12.
2. Pritsak O. Mahmud Kaşgari kimdir?// Türkiyat Mecmuası.– Cilt 10. - Istanbul, 1953.
3. Kâşgarlı Mahmud. Dîvânü Lûgati't – Türk: Tıpkıbasım / Facsimile. – Ankara: Türkiye Kültür Bakanlığı, 1990.
4. Гафуров А. Имя и история: Об именах арабов, персов, таджиков и тюрок: Словарь/ Отв.ред. М.Н.Османов. – М.:Наука, 1987.

5. Мусабаяев Г.Г. «Некоторые сведения о жизни Махмуда Кашгари». // Исследования по тюркологии. – Алма-ата: Наука, 1969.
6. Наджип Э.Н. Исследования по истории тюркских языков XI-XIV вв. – М.:Наука, 1989.
7. Махмұт Қашқари Түрік сөздігі / аударған А.Қ.Егеубай. – Алматы: Хант, – I т.1997; II т.1997; III т.1998.
8. Шәлекенов У.Х. V-XIII ғасырлардағы Баласағұн қаласы. – Алматы: Жібек жолы, 2006.
9. Ülkütaşır M.Ş. Büyük Türk Dilçisi Kaşgarlı Mahmut: Hayatı. Şahsiyeti. Divanü Lugat'ı. – İstanbul: Cumhuriyet Matbaası, 1946.
10. Tryjarski Edward. Kultura Ludów turckich w świetle przekazu Mahmuda z Kaszgaru (XI w.) – Warszawa: Polska Akademia nauk, 1993.
11. Кононов А.Н. Махмуд Кашгарский и его «Дивану лугат ат-турк» // Советская тюркология. №1. – Москва, 1972.
12. Кәшкәри Мәһмұт. Түркий тиллар дивани (Дивану лугати т-түрк) / Мәс'ул муһәррири Ибраһим Мути'и. – Үрүмчи: Шинжаң хәлк нәшрийати, 1981-1984. Том 1-3. (Т.1.-1981; Т.2.-1984; Т.3.-1984.)
13. Акалын. Ш.Х. Тысячу лет назад тысячу лет спустя. Махмұт Кашгари и Диван лугат ат-Турк.// Автор русского перевода Джаштегин Тургунбаер. – Анкара, 2010.
14. Сыздықов.С. Қарлық – Қарахан мемлекеті: саяси тарихы және мәдени мұралары. – Астана: Фолиант, 2014.
15. Varis Çakan. Kaşgarlı Mahmud'un soyu, kısaca hayatı, eserleri ve mezarı üzerine bir inceleme.// Uluslararası Kaşgarlı Mahmud Sempozyumu. 17-19. Rize üniversitesi, 2008.
16. Abduresul, Dilnur Mehmud Kaşgari ve onun kabrgahi, Kaşgar, 2005.

Қ.М. Кусубаева
Астана қ. (Қазақстан)

ӨЗГЕТІЛДІ АУДИТОРИЯДА ҚАЗАҚ ТІЛІН ОҚЫТУ ӘДІСТЕМЕСІНІҢ ӨЗЕКТІ МӘСЕЛЕЛЕРІ

Өзгетілді аудиторияда қазақ тілін оқыту әдістемесі – жоғары оқу орындарында «Қазақ тілі» практикалық курсының ғылыми және лингводидактикалық негіздерін зерттейтін «Қазақ тілін оқыту әдістемесі» ғылымының ішкі бір саласы болғандықтан, туындаған заманауи мәселелерді қарастыруды міндеттейтіні белгілі.

Жоғары оқу орындарында оқылатын «Қазақ тілі» практикалық курсы студенттерге қазақ тілінен мектептен меңгеріп келген білімін, дағдыларын одан әрі дамытып, кәсіби қазақ тілі деңгейіне дейін жеткізуді мақсат етеді.

Студенттер бірінші курсқа түскенде қазақ тілі пәні бойынша анкета мен тест алынады. Мақсат:

- ✓ Қазақ тілі студенттің ана тілі болып табыла ма?
- ✓ Мектепте қазақ тілін қалай меңгерген?
- ✓ Студент өзінің ана тілі мен қазақ тілін бірдей меңгерген бе?
- ✓ Тыңдауда қандай қиындықтар туындайды?
- ✓ Сөйлеуде қандай қиындықтар туындайды? (монолог/ диалог)
- ✓ Жазуда қандай қиындықтар туындайды?
- ✓ Оқуда қандай қиындықтар туындайды?

Қазақ тілін өзгетілді аудиторияда оқытуда алдыңғы орынға коммуникативтік, білімдік, дамыту, және тәрбиелік мақсаттар қойылады. Қазақ тілін коммуникативтік бағытта оқыту дегенде, ең алдымен, қазақ тілінің қарым-қатынас құралына айналуы міндеттері шешілуі көзделеді.

Соңғы жылдарда жастардың құндылық бағдарлары осыдан тіпті 10 жыл бұрынғы құндылықтар жүйесінен алыстап бара жатқанын көреміз. Қазіргі ең маңызды құндылық – еркін, жан-жақты дамыған, өмір сүру құлшынысы мен қабілеті жетілген, сәт сайын өзгеріп отыратын осынау әлемде өмір сүріп қана қоймай, әлемді, қоғамды және өзін өзгертуге ұмтылып отыратын тұлға.

«Қазақ тілі» курсы осындай тұлға қалыптастырып, дамытуға барын салуы тиіс. Ол үшін, алдымен, қазақша толыққанды қалыптасқан, коммуникативтік құзыретке ие, тілдік тұлғаның табиғатын танып анықтап алу керек. Содан кейін, қазақ тілін коммуникативтік және басқа да жаңа педагогикалық технологиялар негізінде оқытудың жүйесі анықталуы керек.

Қазіргі кезеңде коммуникативтік оқыту жүйесінің алдыңғы қатарға шығуының өзіндік себептері де бар. Бүгінгі күні адамдар бір-бірімен компьютер мен смартфондарға, тағы басқа ақпараттық технологияға ауып кетіп жатады. Бірақ бұларды себеп қылып, үнсіз отыра берсек, онда қолымыздағы барымыздан айырылып қалуымыз мүмкін.

Біз үшін «қолымыздағы бар құндылығымыз» – ертеңінен, болашағынан үлкен үміт күтіп отырған, бүгінгі аудиторияда отырған студент жастар. Олардың қазақша коммуникативтік құзыретінің С1 деңгейіне жеткізу және ол алған білімінің болашақта дамып отыруына керекті сенімді іргетас қалау – «Қазақ тілі» курсының басты міндеті және ұстанатын бағдары болып табылады.

Студенттердің қазақша еркін коммуникациялық құзыретке ие болуын мүмкін ету үшін оның жеке тұлғалық сипатын танып-біліп алу керек. Жеке тұлға дәрежесіне жеткен студенттің қазақ тілін саналы меңгеруіне күмән болмайтыны анық.

Қазақ тілі курсын оқыту арқылы студенттің жеке тұлғасын дамыту Қазақстан Республикасының болашақ азаматын, білімді де саналы маманын қалыптастыруға қосылған үлкен үлес болып табылады.

М.В.Ломоносов атындағы ММУ Қазақстан филиалының бакалавриатында «Қазақ тілі» курсы екінші тіл ретінде оқытылғанымен, студенттер арасында қазақ балалары көп болуына байланысты қазақ тілін оқытудың ерекше әдістемесі қолданылуы қажет екені белгілі. Сондықтан коммуникативтік тыңдау, сөйлеу/сөйлесу, оқу, жазу дағдыларын дамытуда саралай оқыту әдістері көбірек қолданылатынын атап кетеміз.

Студенттерге қазақ тілін оқытуда коммуникативтік бағдар ұсталынады дегенде, қазақ тілінің грамматикалық құрылымы мүлде сөз етілмейді деп айта алмаймыз. Бірақ мәтінді оқуды үйретуде ережені айтып, оқытудан гөрі, сөз бен сөз тіркестерін оқытып, содан ережені шығарып алу студент үшін өте тиімді әдіс болып табылады.

Н.Ж. Құрман мен К. Мухлис «Текст теориясы және текстті талдау әдістемесі» кітабында мәтіннің құрылымына қарай оны лингводидактикалық тұрғыдан және стилистикалық тұрғыдан талдаудың ерекшеліктерін атап көрсетеді.

Мәтінді оқуға үйретуде оқу стратегиялары туралы айтып кету маңызды болмақ. Жазылған мәтінді оқу жұмыстарын орындатуда студенттің басты мақсаты мәтіндегі мазмұнды түсінуі емес. Оның есесіне, сол мәтінді оқуға қай тұрғыдан келді, қандай әдістерді қолданды деген мәселеге баса назар аударып, басқа да түрлі жанрлардағы мәтіндерді өз бетімен оқи алатын, олардан қажетті ақпараттарды ала білетін дағдыларын қалыптастыру, жетілдіру маңызды болады.

Коммуникативтік тұрғыдан мәтінді оқудың міндеті – студенттің белсенді оқи алатын болуы, өз бетімен кітаппен, мәтінмен жұмыс жасай алатын болуы, мәтіндерді игеріп, кездескен қиындықтарын жеңе алатын болуы.

Мәтінді оқу стратегиялары студентке мыналарды үйретеді:

- ✓ мәтіннен жекелеген нақты мәліметтерді тауып алуға;

✓ мәтіндегі маңызды не/немесе жаңа мәліметтерді білдіріп тұрған тірек сөздерді белгілей білуге;

✓ мәтіннің типі мен оның функциясын анықтай алуға;

✓ көлемді мәтіннің ортақ ойын түсінуге;

✓ ол мәтіннің логикалық құрылымы мен мазмұндау үшін жоспарын анықтауға;

✓ мәтіннен қызықты тұстарын бөліп алуға;

✓ автордың не айтқысы келгені туралы ойланып, сол ойды білдіру үшін автордың қандай тіл бірліктерін қолданғаны жөнінде өз ойын айтуға;

✓ өзінің ұнатқан мәтіндерін өз бетімен еркін оқи алуға.

Студентке мәтінді оқытудың түпкі мақсаты ретінде екі стратегияны, яғни мәтінді терең түсініп оқу стратегиясы және өзінің ұнатқан мәтіндерін өз бетімен оқи алуға үйретуді көздеген болсақ, онда мәтінді оқудың мынадай түрлерін қолдануға болады.

✓ Ізденімдік оқу.

✓ Танысу үшін оқу.

✓ Мәтіннің логикалық құрылымын анықтау үшін оқу.

✓ Мәтіннің жалпы мазмұнын жоспарлау үшін оқу.

Әрине, бұлардың әрқайсысының мәтіннің түрі мен типіне, жанрына қарай және оқу мақсатына қарай таңдалатыны белгілі.

Ал оқуға берілген мәтіннің типін дұрыс анықтауы үшін, студент мәтіннің формалдық сипаттамаларын түсіндіруі керек. Мәтін аталымының болуы, кім жазғаны, шығу датасы, басқа да сілтемелер болуы, тұтас мәтіннің іштей кіші тақырыпшаларға бөлінуі, жазылу шрифті, паракқа орналастырылу ерекшелігі, иллюстрациялар болу/болмауы, сұрақтар берілуі/берілмеуі – осылар және басқа да қосалқы белгілер барлығы жиналып, осы мәтіннің түрін анықтайды.

Яғни бұл мәтін газет/журнал мақаласы ма, күнделік жазбасы ма, тамақ жасау рецепті ме, өлең бе, теледидар не радио бағдарламасы ма, роман ба, ғылыми мәтін бе, студенттің мамандыққа байланысты пәнінің оқулығынан алынған мәтін бе, жарнама ма т.б. осыны анықтайды.

Студентке оқытушының мәтін бойынша берген тапсырмасының негізінде ол мәтінмен түрліше жұмыстар орындайды:

✓ мәтіннен белгілі бір элементтерді, сандар, атаулар, есімдерді табу;

✓ мәтіндегі оқиғаның сабақтастығын көрсететін сөздерді белгілеу;

✓ мәтіндегі оқиғаның себеп-салдарлық қатынастарын білдіретін сөздерді белгілеу;

✓ белгілі бір мақсат бойынша мәтіндегі сөздерді лексика-грамматикалық топтарға бөлу.

Осылардың біріншісінде ізденімдік оқу стратегиясы қолданылады. Ал екіншісі мен үшіншісінде мәтіннің логикалық құрылымын анықтау стратегиясы қолданылады. Төртіншісінде танысып оқу стратегиясы қолданылады.

Студентте ізденімдік оқу дағдысы қалыптасуы үшін, оларға түрлі кестелер беріп, оларды мәтіндегі мәліметтердің қажеттісін толтыруды тапсыруға болады. Бұл тапсырманы орындауға берілетін уақыт өте қысқа болуы керек.

Осыдан соң студент зейін қоя отырып, мәтіндегі тірек сөздерді анықтауға кіріскені жөн. Мәтінді қарай отырып, өзіне таныс емес сөздерге мүлде тоқтамауы керек.

Студенттің мәтіндегі тірегі – бұрынғы үйренген сөздері мен өзінің тәжірибесінде бар сөздер мен сөз тіркестері. Осылай, студент тірек сөздерді жинақтап алған соң, «Мәтін не туралы болуы мүмкін деп ойлайсыз?» деген оқытушының сұрағына болжам жауап беруі керек.

Ендігі кезекте тұтас мәтіннің мағыналық құрылымын түсіндіруі үшін, студент мәтіннің негізгі артикуляторларымен танысуы міндетті болып табылады. Бұл артикуляторлар мәтін мазмұнындағы себеп пен салдарды, уақыт пен шақты және басқа да мәтіншілік байланыстарды көрсетеді.

Оқытушының осы тұстағы міндеті – сабақта меңгерілетін мәтінде кездесетін себеп пен салдарды, уақыт пен шақты және басқа да мәтіншілік байланыстарды кездестірсе, студенттерге соларды анықтауға және осы ерекшеліктер арқылы мәтін авторының бастапқы ниетін қалай тануға болатыны туралы сұрау.

Мәтін бойынан белгілі бір тақырыпқа байланысты семантикалық өріске жататын мәтін бірліктерін анықтату да студенттердің қызығушылығын тудырады және қазақша ойлау деңгейін өсіреді.

Студенттердің мәтін бойынша орындаған тапсырмаларының нәтижесін және дағдыларын бақылау үшін мынадай бағыттағы жұмыстар жүргізіледі:

✓ оқылған мәтіннің негізгі мазмұнын түсінуін тексеруге қатысты тапсырмалар не тестілер орындалу;

✓ мәтіннің құрылымдық-мағыналық байланысын түсінуін тексеруге қатысты тапсырмалар не тестілер орындалу;

✓ мәтіндегі ақпаратты толық және дәл түсінуін тексеруге қатысты тапсырмалар не тестілер орындалу.

Студенттердің қазақша түсініп оқуға дағдылануы оларға қазақ тілінің мол мүмкіндіктерін ашып береді. Студент көшедегі түрлі жазуларды, афиша, жарнама, хабарландыруларды еркін оқып, оларды түсініп, қазақша табиғи тілдік ортада өзін еркін сезініп, қазақша тілдік тұлға ретінде қалыптаса бастайды.

Әдебиеттер

1. Құрманова Н.Ж., Мухлис К. Текст теориясы және текстті талдау әдістемесі. – Алматы, 2000.

2. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка. Департамент по языковой политике. – Страсбург, русская версия – Москва: МГЛУ, 2003.

Ж.Ш. Нурбекова
г. Астана (Қазақстан)

ПРОБЛЕМА МНОГОАСПЕКТНОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Изучение иностранного языка процесс длительный и многоаспектный. При обучении любому иностранному языку главное сформулировать правильный вопрос: «Зачем обучающимся нужен иностранный язык?» В настоящее время самым распространенным языком международного общения является английский язык. Он будет логически превалировать при выборе иностранного языка и в будущем. В настоящее время знание иностранного языка – это не только атрибут культурного развития человека, но и условие его успешной деятельности в самых разных сферах производства. В связи с этим пересматриваются цели и задачи преподавания иностранных языков, появляются новые концепции и подходы к обучению иностранным языкам, в практику входят новые формы и методы обучения. Особую актуальность приобретает профессионально-ориентированный подход к обучению иностранного языка в колледжах технического профиля, который предусматривает формирование у студентов способности иноязычного общения в конкретных профессиональных, деловых, научных сферах и ситуациях с учетом особенностей профессиональных компетенций. Проблема формирования системы профессиональной языковой подготовки будущих специалистов при обучении в неязыковых вузах в настоящее время характеризуется многоаспектностью. В научной и

научно-методической литературе иностранный язык как учебный предмет в системе среднего профессионального образования раскрывается авторами с различных позиций: проблемы обучения иностранному языку в высшей школе как средству общения (И.Л. Бим, Н.Н. Гез, И.А. Зимняя), проблемы формирования коммуникативных умений средствами иностранного языка (В.Л. Кузовлев, В.Г. Костомаров, А.А. Леонтьев, Е.И. Пассов), формирование профессиональной направленности (Л.Ш. Гегечкори, Н.И. Гез, М.А. Давыдова, Б.К. Есипович, Р.П. Мильруд), коммуникативный подход в обучении иностранному языку (И.Л. Бим, А.Н. Леонтьев, Е.И. Пассов, Г.В. Рогова).

Особенностью иностранного языка как учебного предмета является то, что язык выступает и средством, и целью обучения. Обучающиеся усваивают наиболее легкие языковые средства, овладевают разными видами речевой деятельности, которые до определенного момента выступают целью обучения, а затем используются ими для освоения более сложных языковых действий, т.е. являются уже средством обучения. Стоит отметить тот факт, что современная студенческая аудитория далеко не однородна. Студенты технических учебных заведений обладают разным начальным уровнем языковой подготовки. Это объясняется целым рядом причин, наиболее существенными из которых являются разные модели школьного образования, объективные кадровые трудности, которые испытывают общеобразовательные школы, отсутствие вступительного экзамена по иностранному языку в средних специальных заведениях лингвистического профиля. Во-вторых, студенты отличаются по своему отношению к изучению иностранного языка. Мы наблюдаем сегодня в учебных группах как студентов, явно равнодушных к изучению иностранного языка, так и студентов, желающих и готовых овладеть им в совершенстве. По всей видимости, это связано со спецификой профессиональной деятельности, на которую они ориентируются в будущем, и потребностями использования в ней иностранного языка.

Профессионально-ориентированное обучение основано на учете потребностей студентов в изучении иностранного языка, диктуемого особенностями будущей профессии или специальности. Оно предполагает сочетание овладения профессионально-ориентированным иностранным языком с развитием личностных качеств обучающихся, знанием культуры страны изучаемого языка и приобретением специальных навыков, основанных на профессиональных и лингвистических знаниях. Появилась настоятельная необходимость по-новому взглянуть на процесс обучения вообще и на обучение иностранному языку в частности.

Для активизации интереса среди обучающихся к изучению иностранного языка необходимо увеличивать количество часов, отводимое на изучение данной дисциплины. Также необходимо формировать иноязычную коммуникативную компетентность (ИКК), т.е. личностного качества, выражающегося в готовности и способности действовать на основе иноязычных компетенций в различных жизненных ситуациях, в том числе и в контексте профессиональной деятельности.

Рассматривая иностранный язык как средство формирования профессиональной направленности будущего специалиста, можно отметить, что при изучении профессионально-ориентированного языкового материала устанавливается двусторонняя связь между стремлением студента приобрести специальные знания и успешностью овладения языком. Иностранный язык является эффективным средством профессиональной и социальной ориентации в неязыковом вузе. Для реализации данного потенциала необходимо соблюдение следующих условий:

- четкая формулировка целей иноязычной речевой деятельности;
- социальная и профессиональная направленность этой деятельности;
- удовлетворенность обучаемых при решении частных задач;
- формирование у обучаемых умения творчески подходить к решению частных задач;
- благоприятный психологический климат в учебном коллективе.

Исходя из этого, можно подчеркнуть, что должна учитываться специфика профилирующих специальностей: работа над специальными текстами, изучение специальных тем для развития устной речи, изучение словаря-минимума по соответствующей специальности, создание преподавателями пособий для активизации грамматического и лексического материала обучающихся для развития их общих и профессиональных компетенций.

По специфическому соотношению знаний и умений дисциплина иностранный язык занимает промежуточное положение между теоретическими и прикладными дисциплинами профессиональной подготовки, так как иностранный язык требует такого же большого объема навыков и умений, как практические дисциплины, но вместе с этим не меньшего объема знаний, чем теоретические науки. Таким образом, будет правомерно рассматривать содержание обучения иностранному языку в технических вузах как совокупность того, что обучающиеся должны усвоить в процессе обучения, чтобы качество и уровень владения иностранным языком соответствовали их запросам и целям, а также целям и задачам федеральных образовательных стандартов. Отбор содержания призван способствовать разностороннему и целостному формированию личности студента, подготовке его к будущей профессиональной деятельности.

Литература

1. Алексеева Т.Д. «Проблемы теории и методики языковой подготовки в ВУЗе», Модульный принцип обучения иностранному языку в условиях разноуровневой системы высшего образования. Вестник Российского государственного университета им. И. Канта. 2009. Вып. 2. С. 69—74
2. Матухин Д.Л. «Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку студентов нелингвистических специальностей».
3. Образцов П.И., Иванова О.Ю. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов. Орел: ОГУ, 2005. 114 с.

С.Ж. Омарова
г. Астана (Казахстан)
Ш.А. Жумагулова
г. Астана (Казахстан)

ТЕКСТ КАК ЕДИНИЦА ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ

Одна из важных задач обучения русскому языку в неязыковом вузе – помочь студентам овладеть не только языком специальности, но и навыками общенаучной и публицистической речи. На современном этапе, когда преподавание специальных предметов на казахских отделениях ведется на родном языке, решение этой задачи приобретает особую актуальность. Оно предполагает развитие всех видов речевой деятельности, и прежде всего формирование навыков монологической речи на материале текста[1].

В самом общем виде текст может быть охарактеризован как средство обучения, позволяющее продемонстрировать, как функционирует в связной речи изучаемый грамматический материал. Однако учебный текст выполняет функцию не только средства, но и объекта обучения: рассматриваемый в динамике, как речевой акт, он представляет собой одну из форм общения – монологическую или диалогическую.

В методической литературе выделяется четыре уровня понимания текста: первый – общее, поверхностное понимание; второй – понимание его основного содержания, установление смысловых связей между основными путями раскрытия мысли; третий – понимание того, как, какими средствами раскрывается содержание; четвертый, высший, – понимание основного смысла текста.

Для того, чтобы текст стал реальной и продуктивной основой обучения всем видам речевой деятельности, важно научить обучаемых различным операциям с материалами текста, разнообразным манипуляциям с разнохарактерными единицами – предложением, сверхфразовым единством, субтекстом и текстом с учетом жанровых и стилистических особенностей определенного класса исходного (образцового) текста, навыкам и умением дифференциации, реконструирования, трансформации и конструирования языковых единиц в решении определенной учебной задачи (например, пересказа текста, его использования в коммуникативно-обращенном устном монологическом высказывании, диалоге, письменном сообщении и т.д.). В этой связи представляется целесообразным обучение различным приемам оперирования с текстом на предтекстовом, текстовом и послетекстовом этапах. Знание таких приемов позволяет обучаемым овладеть навыками и умениями самостоятельной работы с текстом и подготовки речевых высказываний различного типа.

Цель предтекстовых заданий – снять фонетические и лексико-грамматические трудности. Приемы оперирования с материалом текста и соответствующие упражнения на предтекстовом этапе предназначаются для дифференциации языковых единиц и речевых образцов, их узнавания в тексте, тренировки ситуативной их семантизации, овладения различными структурными материалами (словообразовательными элементами, видовременными формами глагола и т.д.) и языковой догадкой для формирования навыков вероятностного прогнозирования.

Трансформационные упражнения

1. Сократите предложения, опуская придаточное определительное предложение.

2. Составьте из двух предложений одно простое.

3. Образуйте сложноподчиненное предложение из приведенных простых.

4. Расширьте предложение за счет добавления изучаемых грамматических примеров.

5. Выразите ту же мысль другими средствами.

Упражнения для обучения работе со словарной статьей

1. Трансформируйте грамматическую форму слова, встречающуюся в тексте, в словарную, исходную.

2. Найдите в словаре нужное для данного контекста значение многозначного слова, устойчивые и фразеологические словосочетания.

3. Определите значение сложного слова по его элементам.

Упражнения на прогнозирование содержания читаемого

1. Прочтите заглавие и скажите, о чем (ком) будет идти речь в данном тексте.

2. Прочтите первые предложения абзацев и назовите вопросы, которые будут рассматриваться в тексте.

3. Прочтите последний абзац текста и скажите, какое содержание может предшествовать данному выводу.

Предтекстовая ориентировка читающего

1. Ответьте на предтекстовые вопросы.

2. Определите верные и неверные утверждения.

3. Составьте план пересказа.

4. Подготовьтесь к пересказу по ключевым словам.

Предтекстовые задания нередко заменяет вводная беседа преподавателя, в которой сообщается тема, идея и проблема текста; если это отрывок из художественного текста, то указывается, из какого; если это произведение знакомо студентам, то предлагается

вспомнить его содержание, в противном случае преподаватель в нескольких словах сообщает, о чем в этом произведении идет речь.

Послетекстовые задания направлены на то, чтобы развить у студентов навыки анализа чужого высказывания и выработать умение строить свое.

Ряд упражнений дает возможность проверить понимание прочитанного:

выделить в тексте предложения, служащие ответом на вопросы по его содержанию;

самостоятельно ответить на вопросы к тексту;

выбрать из ряда готовых ответов тот, который соответствует прочитанному по смыслу;

самостоятельно составить вопросы к отдельным абзацам или всему тексту;

составить план текста;

пересказать текст по плану.

Эти упражнения на воспроизведение прочитанного сопровождаются заданиями лексико-грамматического характера. Эту работу можно показать на материале текста «Как рождается научное открытие».

Сложен механизм творчества, разнообразно его «технология». Сложность появления на свет новой научной идеи заключается в том, что дорога к ней пролегает через запутанный, огромный лабиринт, и мозг должен при помощи логики найти в нем правильный путь. Шаг сделан. Куда идти дальше? Представлены десятки и сотни возможностей – каждая из них должна быть взвешена. Как альпинист долго ощупывает упор, прежде чем поставить ногу, так и мысль примеривает к каждому следующему шагу факты, которые надо объяснить. Чтобы стать хорошим исследователем, необходима самоуверенность. Конечно, речь идет об уверенности в силе научного мышления. Предположим, проверен путь, который привел к некоему результату. Но то, что получилось, противоречит принятому мнению, не согласуется с точкой зрения корифеев науки. Настоящий ученый не отступит, встретив голословное суждение авторитета. Десять, сто раз он проверит свои рассуждения, исходя всякий раз из принципа: либо моя логика безупречна, либо я сделал ошибку. Строжайшая взыскательность к себе и к своим исследованиям – качество, обязательное для настоящего ученого. С самого начала своей работы нужно приучить себя к строгой последовательности в накоплении знаний. Нельзя браться за последующее, не усвоив предыдущего. По данным статистики, в большинстве случаев лучшие работы физиков, математиков относятся к молодому возрасту. Вот убедительные факты: Ньютон сделал свое величайшее открытие в 27 лет, Гейзенберг – в 24 года, Эйнштейн – в 25 лет. Объяснение этого основывается на аналогии со спортом. С возрастом теряется способность полностью выкладываться в краткие мгновения. Может быть, теряется и способность к максимальной мобилизации духовных сил. То, что называется гениальным прозрением, – это, как молния, достигается на высочайшем накале, на который способна лишь молодость.

Текст дает возможность закрепить понятие об определительных отношениях в простом и сложном предложении. Прежде всего требуют толкования некоторые слова: авторитет, аналогия, идея, открытие, корифей, лабиринт, логика, прозрение и др. После того как выяснены значения этих многозначных слов, можно предложить студентам подобрать определения к ним (в разном значении): заслуженный авторитет, признанный авторитет; демократическая идея, интересная (оригинальная) идея [3]. Эти слова активизируются и в составе глагольных словосочетаний, которые используются затем в ходе работы над текстом: авторитет (завоевывать авторитет, заслужить авторитет, полагаться на авторитет, пользоваться авторитетом, приобретать авторитет, укреплять авторитет); идея (выдвигать идею, предлагать идею, осуществлять идею); открытие (сделать открытие, совершить открытие, оценить открытие); факт (отобрать факты, оценить факты, установить факт, располагать фактами) и др. В процессе выполнения лексико-грамматических заданий по тексту выделяются определительные конструкции,

которые необходимы для передачи его содержания и оформления собственных высказываний по теме. Задания могут быть такими:

выделить среди них опорные, связанные с основной мыслью текста;

выписать предложения с определительными придаточными;

заменить там, где это возможно, определительные придаточные предложения причастным оборотом;

ответить на вопросы, используя сочетания с согласованным определением и сложные предложения с определительным придаточным.

Все это готовит студентов к построению собственных высказываний на основе текста. Выполняются такие задания:

Прочитайте первый абзац. Как вы понимаете слова о том, что дорога к новой научной идее пролегает через лабиринт?

Сформулируйте основную мысль второго абзаца, используя конструкции с определением.

Почему научные открытия делаются в молодом возрасте? Подтвердите эту мысль, опираясь на текст.

Разбейте текст на смысловые отрезки и передайте основное содержание каждого в форме тезиса.

К каждому отрезку текста сформулируйте вопрос обобщающего характера.

Составьте план текста.

Перескажите текст по плану.

На завершающем этапе основой для порождения высказывания служат дополнительные сведения по теме. Предлагаемые при этом задания позволяют выработать у студентов умение не только передавать близко к тексту и трансформировать чужое высказывание, но и строить свое, формулировать собственную мысль, давать оценку фактам. Вот некоторые задания такого рода.

Прочитайте высказывания известных ученых и писателей о науке. Скажите какими, на ваш взгляд, качествами должен обладать ученый.

«Я не верю, что отдельные личности обладают какими-то неповторимыми дарованиями. Я верю лишь в то, что, с одной стороны, существует талант, а с другой – высокая квалификация» (А. Эйнштейн).

«Важнейшим элементом любого творчества является интуиция» (И. М. Лифшиц).

«Истинный ученый не может быть скромным: чем больше он сделал, тем яснее видит, как много еще осталось сделать» (А. Франс).

«Любознательность, честность, точность, критичность мысли и настойчивость в выводах, беспристрастность оценок, широта и терпимость к инакомыслящим; мужество при неудачах и великодушие в дни удач – все эти качества так же необходимы ученому, как знание своего предмета». (О. И. Артоболевский).

Академик И. П. Павлов говорил: чтобы посвятить себя науке, необходимо с самого начала своей работы приучить себя «к строгой последовательности в накоплении знаний», научиться «делать черную работу в науке», изучать и сопоставлять, накапливая факты, изучать «азы науки, прежде чем попытаться взойти на ее вершины». Расскажите, следуете ли вы этим правилам, работая в научном студенческом обществе.

«Ни в одну эпоху науки не были так увлекательно интересны, как теперь, в наши дни» (Р. Роллан). Составьте сообщение – информацию о достижениях в одной из областей современной науки, которое служило бы подтверждением мысли известного французского писателя. Также в неязыковом вузе очень важно учить составлению монолога-рассуждения: это развивает и дисциплинирует мышление студентов, вырабатывает умение формулировать свою точку зрения, обосновывать суждения, логически выстраивать доказательства, используя элементы научной речи. От того, насколько хорошо овладеют студенты структурой рассуждения на занятиях по русскому языку, в значительной степени зависят их успехи в усвоении других наук.

Приступая к формированию навыков аргументированного рассуждения, мы обращаем внимание на то, чем этот тип речи отличается от описания и повествования и в каких ситуациях он необходим. Затем предлагаем выполнить такое задание:

-Вы знаете, что каждый верит в свою звезду. О жизненном назначении человек, который должен приносить пользу себе, людям, Отчизне, бытует много пословиц. Ответьте, почему в народе говорят: «Не место красит человека, а человек – место».

В беседе подчеркиваем, что ответ на этот вопрос требует рассуждения. Коллективное высказывание оформляется так:

-В народе говорят: «Не место красит человека, а человек – место». Этот вывод подсказан самой жизнью. Человек должен по-настоящему любить свою работу, стремиться чего-то достичь в ней, отдавать всего себя любимому делу. И не ради должности, места, каких-то привилегий и благ для себя. Словам, если человек любит свое дело, увлечен им, значит, своим трудом и талантом он красит место, которое занимает.

Анализируя структуру полученного текста, отмечаем, что в рассуждении обычно выделяются 3 части: 1. Тезис – он содержит мысль, которую следует доказать. 2. Обоснование – доказательства, аргумента, примеры. 3. Вывод, где дается оценка высказанного умозаключения. После этого предлагается самостоятельно проанализировать такой текст:

Возможность заставить зрителя или читателя прожить тысячи чужих жизней – особенность искусства... Физики – в первых рядах любителей поэзии... Люди, посвятившие себя науке, с удовольствием учатся слушать стихи, музыку, смотреть картины, потому что искусство обогащает эмоционально, творчески. Между наукой и искусством нет соперничества, так как цель у них одна и та же – сделать людей счастливыми.

К нему даются задания, намечающие последовательность рассуждения; найти тезис и поставить от него вопрос (Почему?) к обоснованию; найти в обосновании аргумент и примеры; поставить вопрос к 3-й части – выводу (Что из этого следует?), прочитать вывод; указать, как части рассуждения связываются между собой. В простом (элементарном) рассуждении объясняется или доказывается одна мысль и обычно формулируется один вывод. Познакомить студентов с более сложным рассуждением, где высказывается несколько мыслей и соответственно делается более развернутый вывод или несколько выводов, позволит такое задание:

-Общеизвестно, что каждому человеку необходимо найти свое призвание, профессию, любимое дело. Прочитайте высказывания К.Маркса, А.Берга, К.Федина. Почему они высказались о профессии именно так?

«Профессии кажутся нам самыми возвышенными, если они пустили в нашем сердце глубокие корни, если идеям, господствующим в них, мы готовы принести в жертву нашу жизнь и все наши стремления. Они могут осчастливить того, кто имеет к ним призвание, но они обрекают на гибель того, кто принялся за них поспешно, поддавшись моменту» (К.Маркс).

«Неувлекательных специальностей нет. Если лишь пассивные люди, неспособные увлечься тем, что перед ними. Ведь в любой области деятельности есть нераспаханные пласты, нерешенные проблемы. И живой, деятельный человек всегда найдет себе поле деятельности там, где ленивый мечтатель увидит лишь скуку» (А.Берг).

«Нет больших и малых дел, всякое дело велико, если исполнено по зову Родины» (К.Федин).

Ответ на поставленный в задании вопрос выливается в такое примерно рассуждение:

Только труд дает право наслаждаться жизнью. К.Маркс утверждает, что возвышенный труд может осчастливить только того, кто имеет к нему призвание. И прав академик А.Берг, что неувлекательных специальностей нет, потому что увлеченный человек всегда найдет себе поле деятельности. Если человек делает свое дело на благо окружающим, Отечеству, оно не может быть маленьким. По словам К.Федина, (вся дело

велико, если исполнено по зову Родины». Все три высказывания объединяет мысль о том, что любимое дело, призвание возвышают человека, делают его счастливым и помогают найти достойное место в жизни. Без увлекательного, творческого труда он не живет, а существует.

Уже на этом этапе студенты должны уяснить, что любое рассуждение требует, чтобы говорящий выразил и обосновал свою точку зрения. Помочь им сформулировать свою позицию позволяют такие задания:

Как вы считаете:

1. Хороший инженер и знающий инженер – одно и то же?
2. Может ли любой человек стать инженером?
3. Нужно ли инженеру быть осторожным в своей деятельности?
4. Быть инженером – престижно?

Или:

Ответьте на вопросы, соблюдая структуру монолога-рассуждения.

1. Почему вы решили стать инженером?
2. Каким должен быть настоящий инженер?
3. Какими индивидуальными качествами должен обладать инженер?
4. Как поднять престиж профессии инженера?

Знакомство с особенностями структуры рассуждения, спецификой этого типа монологической речи позволят повысить культуру умственного труда студентов, закрепить у них навыки логически обоснованного связного высказывания. Заключительной формой работы может служить ролевая игра – инсценировка -интервью с известным ученым. В вопросах и ответах активизируется усвоенная лексика и определительные конструкции.

Литература

1. Романова Н.Н., Филиппов А.В. Русский язык в профессиональном общении. – М.: РГУТ и С, 2008.
2. Берков В.Ф., Яскевич Я.С. Культура диалога. – М.: Новое знание, 2002.
- 3.Троянская Е.С. Обучение чтению научной литературы. М.: Наука, 1989б.
4. Вишнякова С.А. Смысл и форма научного текста. – СПб: Сударыня, 1999.
- 5.Практический курс русского языка. Ч.1. Учебное пособие для студентов нац. групп пед. ин-тов/ Под ред. А.Г.Хмары - СПб: Просвещение, 1991.

М.С. Оштанова
г. Астана (Казахстан)

К ВОПРОСУ О ВЗАИМОСВЯЗИ ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ

Культура устанавливает место человека в системе общественного производства, распределения и потребления материальных ценностей. Она целостна, имеет индивидуальное своеобразие и общую идею и стиль. Язык не просто называет то, что есть в культуре, не просто выражает ее, формирует культуру, как бы прорастая в нее, но и сам развивается в культуре. Культура формирует сложную и многообразную языковую систему, благодаря которой происходит накопление человеческого опыта и передача его из поколения в поколение. Уровнем развития материальной и духовной культуры общества определяется форма существования языка.

Соотношение языка и культуры определяет, что язык - факт культуры, потому что он является ее составной частью, которую мы наследуем от наших предков; язык - основной

инструмент, посредством которого мы усваиваем культуру; а также это важнейшее из всех явлений культурного порядка, так как если мы хотим понять сущность культуры - науку, религию, литературу, то должны рассматривать эти явления как коды, формируемые подобно языку, поскольку естественный язык имеет лучше всего разработанную модель. Проблема «язык и культура» относится к числу наиболее сложных и еще далеких от окончательного решения проблем современного языкознания. В научной литературе до сих пор встречаются самые различные суждения по вопросу о соотношении языка и культуры.

Вначале надо разобрать понятие «культуры» как таковое. Понятие культуры охватывает и область художественного творчества, и национальные обычаи и традиции, и системы взглядов и представлений, и поведенческие нормы.

Высказывались и такие суждения по этому вопросу: 1) язык не является ни формой, ни элементом культуры; 2) язык – часть культуры; 3) язык – форма выражения культуры.

Эту мысль мы можем подтвердить словами С. Г. Тер-Минасовой: «Язык - зеркало культуры, в нем отражается не только реальный мир, окружающий человека, не только реальные условия его жизни, но и общественное самосознание народа, его менталитет, национальный характер, образ жизни, традиции, обычаи, мораль, система ценностей, мироощущение, видение мира». Поэтому концептуальное осмысление культуры может произойти только посредством естественного языка. Язык - составная часть культуры и ее орудие, это действительность нашего духа, лик культуры; он выражает в обнаженном виде специфические черты национальной ментальности. Язык есть механизм, открывший перед человеком область сознания.

По словам К. Леви-Стросса, язык есть одновременно и продукт культуры, и ее важная составная часть, и условие существования культуры. Более того, это специфический способ существования культуры, фактор формирования культурных кодов. Между тем отношения между языком и культурой могут рассматриваться как отношения части и целого. Язык может быть воспринят как компонент культуры и как ее орудие, что не является одним и тем же. Однако он в то же время автономен по отношению к культуре в целом и может рассматриваться как независимая, автономная семиотическая система, т.е. отдельно от культуры, что делается в традиционной лингвистике.

Очевидно, что если каждый носитель языка одновременно является и носителем культуры, то языковые знаки приобретают способность выполнять функцию знаков культуры и тем самым служат средством представления основных установок культуры. Именно поэтому язык способен отображать культурно-национальную ментальность его носителей. Культура соотносена с языком через концепт пространства.

Итак, культура живет и развивается в «языковой оболочке». Если раньше культуры были «вещными», то современные становятся все больше вербальными. Язык обслуживает культуру, но не определяет ее; он способен создавать вербальные иллюзии, как бы словесный мираж, который подменяет собой реальность. Язык является средством, при помощи которого человек получает сведения о культуре; это то, что лежит в бытии человека в культуре. Ведь недаром М. Хайдеггер определяет язык как «дом бытия» и утверждает, что «в жилище языка обитает человек».

Таким образом, язык и культура - сложные и многогранные явления, имеющие коммуникативно-деятельностную, ценностную и символическую природу. Процессы взаимодействия и интернационализации культур находят самое непосредственное отражение в формировании интернациональной лексики. Процессы формирования и распространения лексических интернационализмов неразрывно связаны с развитием общества и развитием культуры. Так в современную эпоху усиленные культурные контакты в сфере науки и техники приводят к интернационализации научно-технической терминологии.

По определению Т.П. Дружченко, в межкультурной коммуникации особое внимание уделяется лексическим единицам, которые выступают хранителями культурной и краеведческой информации. Такие слова играют важную роль в формировании национального сознания, ибо в них закреплена целая система культурных кодов, поведенческих моделей и ценностей, свойственных членам того или иного лингвокультурного сообщества.

Иноязычная лексическая компетентность, включающая овладение национально-специфической и профессионально-ориентированной лексикой, оказывает существенное влияние на речевой портрет языковой личности, наделяя его новыми интересными штрихами.

Помимо овладения лексикой, содержащей культурную информацию, иноязычная лексическая компетентность специалиста в разных профилях предполагает обширные знания профессионально-ориентированных лексических единиц. Умение использовать их в ситуациях профессионального общения способствуют формированию профессионально-ориентированной лексической компетентности, что повышает общую квалификацию специалиста и увеличивает шансы продвижения по карьерной лестнице.

Литература

1. С. Г. Тер-Минасова «Язык и межкультурная коммуникация», М., Слово-2000
2. К. Леви-Стросс «Первобытное мышление», М., 1994.
3. М. Хайдеггер, Язык как дом бытия. «Бытие и время», 1927
4. Е.Ф Тарасов. Введение // Язык и сознание: парадоксальная рациональность. М., 1993. С. 6-15.
5. Телия В.Н. Роль образных средств языка в культурно-национальной окраске миропонимания // Этнопсихолингвистические аспекты преподавания иностранных языков. М., 1996. С. 82-89.
6. Т.П. Дружченко. Иноязычная лексическая компетентность как элемент речевого портрета языковой личности // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. XXVI междунар. науч.-практ. конф. – Новосибирск: СибАК, 2013.

Г.С. Сағынадин
Астана қ. (Қазақстан)

ТОТЕМДІК ТАНЫМДАҒЫ ЖАНУАРЛАР КУЛЬТІ

Түркі руханиятына бойлай отырып, халықтың күнделікті тұрмысы мен фольклорлық туындыларындағы нақты бір жануарды ұлықтаудың ежелгі реликтілері мол табылатынын байқаймыз. Олардың тотем ретінде қабылдану себебін, культтік генезисін, образдық трансформация көріністерін және түркі халықтарындағы типологиялық сипатын зерделеу, олар жөнінде наным-сенім мен фольклордың үндесуі не ерекшеленуі секілді мәселелер төңірегінде ой тұжырымдауға толық мүмкіндік бар.

Зерттеу материалдарына сүйене отырып, ит пен аю образы хақында дереккөздердің легін аңғардық.

Иттің тотемдік дәрежедегі көрінісі этнографиялық материалдарда молынан ұшырасады. Қырғыз ғалымы Т. Баялиева еңбегінде қырғыз халқының сенімі бойынша ит адамға жақын болып қоймай, адам тектес болмысқа ие болғаны айтылады [1]. Қырғыз сеніміндегі «ит көйнөк», қазақ дәстүріндегі «ит көйлек», қарақалпақ нанымындағы «ийт койлек» ұғымы итке қатысты культтік түсініктен хабар берсе, сондай-ақ өзінің түркілік табиғатын танытып тұр. Итке қатысты тотемдік табу көріністері көптеген наным-

сенімдерден байқалған. Зерттеуші С.П. Толстовтың ғылыми тұжырымдарында да ит-тотем туралы дереккөздер қидандар, ғұндар, шығыс палеоазиаттарында кездесетіні айтылған. Түрікмен этнонимдерінің тотемдік атауларын талдау нәтижесінде ит-тотемнің жиі ұшырасатыны дәлелденген [2].

Мұндай халықтық сенім түрлері фольклор материалдарында қаншалықты орын алғанына түркі халықтарының бай материалы негіз болды. Ш. Уәлиханов өз еңбектерінде итке қатысты қырғыз әпсаналарын келтіреді. Сюжеттердің бірінде «хан қызы 40 күтуші қызымен қоса жүкті болып шығады. Бұл жүктілікті қызыл итпен байланыстырады. Қырғыздар осы қырық қыз ұрпағы болса керек» [3].

Мұндай итке байланысты генеологиялық аңыздар тұтас халыққа қатысты болумен қатар, жекелеген ру-тайпалардың да шығу тегін түсіндірген. Мәселен, ғалым С.М.Абрамзон ел аузынан теелес тайпасының мөркүт руының арғы тегін (Итемген) итпен байланыстыратын аңыз сюжетін жазып алады [4]. Осы ретте башқұрт еліндегі Этимгән ауылы атауының пайда болуы туралы әпсананы келтірген жөн.

Фольклортанушы Б. Кебекова қырғыздардың түсінігінде иттің пірі Құмайық аталатынын, оның басы бүркіттікіндей, денесі арыстандікіндей мифологиялық құстан туылатынын айтады [5]. Қырғыз мифологиясындағы Құмайық образы хакас фольклорында да көрінеді. Хакас аңызы бойынша «Кубай-Кус» (Кубай, Хумай) аталған алғыр ит турпан (құстың) жұмыртқасынан жарылып шығады. Қазақ мифологиясындағы Құмай дейтін мифологиялық құс адам аяғы жетпейтін жерге ұя салып жұмыртқалайды-мыс. Оның жұмыртқасынан шыққан күшік «Құмайдың күшігі» аталып, алғыр болады. Мұндай Құмай ит ала қаздың, сары ала қаздың жұмыртқасынан жарылып шығады деген сенім де орын алады. Грузиндердің аңшылық мифтерінде де қанатты ит Курша жөніндегі көне түсінік бар. Курша да құс сияқты жұмыртқалайды.

Зерттеушілер пікірлерін басшылыққа алып, Құмай құстың дене бітімі египеттіктердің мифологиясындағы Таурт сынды әйел құдайымен байланыс табатынын, ал Таурттың Ұмай анамен ортақ болмысқа ие болатынын дәлелдедік. Ендеше мұндай дәйектерді бір-бірімен сабақтастыра отырып, Құмайық пен Ұмай ананың генетикалық түп тамырындағы бірлікті көреміз. Ал Құмай-Ұмай арақатынасынан иттің сакральді қалпы бастау алады.

Итті ұлықтаған адамзат оның болмысы мен жаратылысына да бей-жай қарамай, оның қыр-сырын өз өмірімен байланыстыра отырып, түсіндіруге тырысқан. Сөйтіп этиологиялық мифтер туындатқан. Ал осындай мифтік танымға көркемдік-эстетикалық талғамды қосып, әпсаналық сюжеттерді дүниеге келтірген. Сюжеттерден ит пен адамның арақатынасы, адам өміріндегі иттің рөлі айқындалып, халықтың этнографиясындағы танымын айғақтап тұр. Ит-тотем түсінігі толықтай көрінеді.

Адамның дүниеге келуімен қоса, оның тіршілік етуіне де өзінің тікелей ықпалын тигізетін иттің әрекеті көптеген фольклорлық жанрларға өзек болған. Мысалы, бір мифтік сюжетте аспаннан жауған ақ ұнды қор еткен адамдар Құдайдың қаһарына ұшырап, аш қалады. Сөйтіп иттің көмегіне жүгінеді. Ит Құдайдан бидай дәнін сұрап, адамзатқа ұсынады. Содан бастап, адамдар бидай дәнін молайтып, азық-түлігін ауыр еңбекпен табатын болыпты [6]. Сюжеттен байқағанымыздай, мифтің туу кезеңі монотеистік діннің үстемдік ету заманы болса керек. Жалғыз Жаратушы құдіретіне табынған адами сананың мұсылмандық сенімі танылып тұр. Архаикалық дәуірдегі құдай бейнесін иемденіп, культтік дәрежедегі тотем-баба енді өз сын-сипатын біраз өзгертіп, рух-иелік қалпы Тәңірдің жарылқаушы күші, жердегі, яғни адамзатпен арадағы елшісі қызметіне көшкендігі аңғарылады.

Түркі халқының тотемдік дүниетанымы аю туралы да культтік көзқарасты қалыптастырды. Адам мен жануар арасындағы теңдік заңы аясында аю ұғымы адаммен қатар алынып, болмыс-бітімі, тіршілік күйі адамға лайық танылды. Аю – жануар келбетін қабылдаған адам деген ежелгі түсінік іздері, алдымен, аңшылықтағы көптеген ырым-жоралғылардан бастау алды.

Алтайлықтар аңға шыққанда аюға аса сақтықпен қараған. Өйткені өлген аюдың рухы немесе басқа аюлар ол үшін кек алуы мүмкін. Өлген аюды бөлісуде хакастар, тувалықтар, якуттар және т.б. түрлі жалыну, жалбарыну рәсімдерін жасаған, яғни өлген аюдан кешірім сұрап, оны өзгелер өлтіргенін немесе байқаусызда болғандығын айтып, соған сендіруге тырысқан.

Якуттардың түсінігінде терісі сыпырылған ұрғашы аю әйел адамның жалаңаш денесіне қатты ұқсайды. Дене бітімі жағынан ұқсастықтың көрінісі наным-сенімге ұласса керек. Мәселен, әйел аюға кезігіп, өзінің омырауын көрсетсе, аю оған шабуылдамайды. Себебі жануардың есіне өзінің анасы түсіп, жөніне кете береді [7]. Барабин татарлары да әйел адамның алдынан аю шықса, ол емшегін ашып көрсетуі тиіс, «сен сияқты мен де бала емізейін» деп айту керектігін алға тартады. Аю етіне бағытталған табу башқұрттардың да ежелгі өмір салтында орын алған.

Әрине, мұндай көзқарас негізінде көптеген түркі халықтарында аю мен әйел, еркек пен аю арасындағы қарым-қатынас туралы таным қалыптасқаны сөзсіз. Бұдан ертегілік емес прозада аю мен адам арасындағы неке туралы мифологиялық мотив орын алды. Қазақтардың, тувалықтардың, шорлардың, якуттардың және т.б. аңыздарында аюлар қыздарды орманға тартып, өздерінің жұбайлары етеді. Некелік қатынастан балалар не қонжықтар дүниеге келген. Мұндай сюжеттер, әсіресе, генеалогиялық аңыздар қатарын толықтырды. Башқұрт халқында кейбір рулар «аю» этнониміне ие болып келеді. Аюдың миынан пайда болуы туралы да әпсана кездеседі. Хакас халқында да «аба» (аю) руы бар.

Мінекей, адам мен аю теңдігі туралы ежелгі таным ықпалымен түркі халықтарында аюдың ілкі ата ретінде әйелдің балалы болуына ықпал етіп, жаңа туған нәрестелердің өміріне қорған болар бейнесі қалыптасқан. Бұл ұйғыр, түрік фольклорында кездеседі.

Аю-тотемнің өмір сыйлаған жасампаздық тұлғасы, адамға жақсылығы мол бейнесі халықтық әдет-ғұрыптан да орын алған. Башқұрттарда бедеу әйелді аюдың ернінен өткізу салты қалыптасқан. Қырғыздарда, шорларда, хакастарда, тофалар мен якуттарда аюдың тұяғы, тырнағы және тістері ең сенімді тұмар қызметін атқарды.

Түркі халықтарында адамдардың аюдан пайда болуы туралы таным реликттері ғана емес, керісінше, аюдың адамнан шығуы жөнінде де сенім көріністері қалыптасқан. Аюдың алғашқыда адам болғаны турасында қазан татарлары, түріктер, қырғыздар, алтайлықтар, тувалықтар, тофалар, хакастар, шорлар мен якуттардың фольклорлық туындыларында кең таралған [8].

Көктегі Тәңірге лайық болмыс-бітімге теңгерілген аюдың бейнесі түркі жұртының фольклорында да орын алған. Якуттардың мифологиялық танымында «айыы» (құдай) – Улуу Тойон аю бейнесінде көрінеді. Мұндай сипат әлемдік фольклор аясында көрінеді.

Көптеген сюжеттерде құбылудың этикалық мотиві – кінәға қарсы қолданылған жаза көрінісі орын алады. Кінәға қарсы жаза ретінде қолданылған аю бейнесі, әрине, оның қасиетті болмысын терістеу, жағымсыздықтың белгісі етіп суреттеу ниетінен туындайды. Аюдың сакральді бейнесі исламға дейінгі жануарлар культінің ізі болса, «құбылған аю» сюжеттері кейінгі мұсылмандық дәуірдің шығармасы болғаны анық.

Жалпы, түркі халықтарының фольклорлық дәстүрінде аю дамыған культтік кейіпкер ретінде көрініс тапты. Аю бейнесінің түркілік сипаты халықтың наным-сенім мен фольклорлық материалдардың өзара үндесетінін дәлелдеді.

Әдебиеттер

1 Баялиева Т. Доисламские верования и их пережитки у киргизов. – Фрунзе: Илим, 1972. – С. 19-20.

2 Толстов С. Пережитки тотемизма и дуальной организации у туркмен // Проблемы истории докапиталистических обществ. – 1935. - №9-10. – С. 12-13.

3 Валиханов Ч. Собрание соч.: в 5 т. – Алма-Ата: АН КазССР, 1961. – Т. 1. – С. 343.

4 Абрамзон С. Киргизы и их этногенетические и историко-культурные связи. – Л.: Наука, 1971. – С. 287.

- 5 Кебекова Б. Кыргыз-казак фольклордук байланышы. – Фрунзе: Илим, 1982. – С. 71-73.
6 Ивановский А., Каллаш В. Легенды о колосье и манихе небесной // Этнографическое обозрение. 1890. - Кн. 7, №4. – С. 264.
7 Эргис Г. Очерки по якутскому фольклору. – М.: Наука, 1974. – С. 147.
8 Илимбетова А. Культ животных у башкир: дис. ... канд. ист. наук. – Уфа, 2009. – С. 116.

Н.А. Савенкова
г. Астана (Казахстан)

ИЗ ОПЫТА ПЕРЕВОДА ПОЭТИЧЕСКОГО ТЕКСТА С ФРАНЦУЗСКОГО НА РУССКИЙ ЯЗЫК

Материалом для анализа был выбран текст известной французской песни «Tombe la neige» – «Падает снег» в исполнении Сальваторе Адамо. В интернете имеется перевод этой песни на русский язык, но перед нами стояла задача выполнить авторский перевод, используя виды переводческих трансформаций, которые передали бы функцию эмоциональной информации, содержащейся в словах песни.

Перевод песни осуществляется на занятиях по практике перевода второго (французского) иностранного языка, где каждый студент имел возможность проявить свою творческую активность.

Есть мнение переводчиков, утверждающих, что основными аспектами поэтического текста являются стилистический, смысловой и прагматический пласты [1].

При переводе песни «Tombe la neige» нами отмечены фигуры стили, основанные на повторе фрагмента текста, например: «Tu ne viendras pas ce soir»- «В этот вечер ты не придешь» (встречается 4 раза), который выполняет функцию актуализации когнитивной и эмоциональной информации.

Перевод песни требовал кроме синтаксического и лексического повторов фонемного воспроизведения и совмещения его с ритмом, укладывающимся в рифму песни.

Известно, что закономерности своеобразного использования языковых средств в речи составляют в совокупности особую грамматику речи, без знаний которой невозможен адекватный перевод поэтического текста [2].

Задача перевода упрощалась тем, что во французском варианте песни использованы короткие фразы без придаточных предложений; текст песни построен в виде прямой речи, в которой автор вводит в высказывания указания на говорящего и оформляет реальное обстоятельство в качестве подлежащего [3].

Например:

Triste certitude.	Печальная уверенность.
Le froid et l'absence	Холод, пустота.
Cet odieux silence.	Ненавистное молчание.
Blanche solitude	Белая тоска.

Во французском варианте песни проявляется тенденция к использованию формы единственного числа для выражения функции обобщения значений существительных, одни из которых являются вещественными: la neige – снег, другие - абстрактными: le froid – холод; l'absence – пустота; le désespoir – отчаяние, горе и т.д.

Анализ лексических единиц свидетельствуют о том, что вещественным и абстрактным существительным, содержащимся во французском тексте песни «Tombe la neige», соответствуют слова тех же семантических разрядов и в русском языке, что облегчает его адекватный перевод:

Tombe la neige.	Падает снег.
Tu ne viendras pas ce soir.	В этот вечер ты не придешь.
Tombe la neige	Падает снег.

Et mon coeur s'habille de noir	В моем сердце печальная дрожь.
Ce soyeux cortège. Tout en larmes blanches. L'oiseau sur la branche Pleure le sortilège	Этот шелковый кортеж. Весь белый от слез. Птица на ветке Оплакивает печаль моих грез.
«Tu ne viendras pas ce soir», – Me crie mon désespoir. Mais tombe la neige, Impassible manège	«В этот вечер ты не придешь», – Мне кричит мое горе. Но падает снег, Безучастное белое море.
Tombe la neige. Tu ne viendras pas ce soir. Tombe la neige. Tout est blanc de désespoir.	Падает снег. В этот вечер ты не придешь. Падает снег. Все бело от отчаяния.
Triste certitude. Le froid et l'absence. Cet odieux silence Blanche solitude	Печальная уверенность. Холод, пустота. Это ненавистное молчание. Белая тоска.
«Tu ne viendras pas ce soir», – Me crie mon désespoir. Mais tombe la neige, Impassible manège.	«В этот вечер ты не придешь», – Мне кричит мое горе. Но падает снег, Безучастное белое море.

Отсутствие грамматических трудностей при переводе объясняется также тем, что во французском варианте песни были использованы только два времени: Présent и Futur simple.

Применение в песне «Tombe la neige» таких тропов, как: сравнение, эпитеты, метафора и таких стилистических фигур, как: повторение, градация, гиперболоа; опущение членов предложения компенсирует отсутствие временных глагольных форм, оказывает эмоциональное воздействие на чувства слушающего и создает атмосферу сопереживания [4].

Трудностью перевода французской песни «Tombe la neige» мы считаем проблему, относящуюся не к языковой, а к переводческой компетенции, которая отражена в использовании видов переводческих трансформаций.

Нами были использованы: перестановка – «Tu ne viendras pas ce soir» – «Ты не придешь сегодня вечером» заменено на выражение «В этот вечер ты не придешь», чтобы совместить его с ритмом и с рифмой русского текста «А в моем сердце печальная дрожь». При переводе французского выражения «Et mon coeur s'habille de noir» на русский язык были использованы одновременно морфологическая, лексическая и грамматическая трансформации: произведена замена одной части речи другой (морфологическая трансформация); отклонение от прямых словарных соответствий (лексическая); была преобразована структура предложения в процессе перевода с французского на русский язык (грамматическая).

При переводе фразы «L'oiseau sur la branche pleure le sortilège» использовано добавление: «Птица на ветке *оплакивает печаль моих грез*». В контексте: «Mais tombe la neige. Impassible manège» осуществлена генерализация и добавление, т.е. заменена единица языка оригинала, имеющая более узкое значение «Manège» - «Арена», более широким значением – «Безучастное белое море». Используя модуляцию, мы перевели

словосочетание «Blanche solitude» - «Белая тоска» вместо «Белое одиночество», так как значение слова «Тоска» логически выводится из значения исходной единицы.

Песня «Tombe la neige» затрагивает эмоции слушающего и является средством пропаганды французского языка. При переводе этой песни мы акцентировали внимание на передаче главной мысли и настроения оригинала текста путем соединения внешней формы текста песни с его смыслом.

Литература

1. Гак В.Г. Сравнительная типология французского и русского языков. – Ленинград: «Просвещение», 1977. – 293с.
2. Рецкер Я.И. Теория перевода и переводческая практика. – М.: Р.Валент, 2010. – 238 с.
3. Бреус Е.В. Теория и практика перевода с английского на русский язык. – М.: УПАО, 2001. – 103с.
4. Алексеева И.Р. Введение в переводоведение. – М.: АCADEMIA, 2008. – 257с.

А.Т. Сандыбаева
Астана қ. (Қазақстан)

ПОЛИСЕМИЯ – ЛЕКСЕМАЛАРДЫҢ СЕМАНТИКАЛЫҚ ӘЛЕУЕТІНІҢ КӨРІНІСІ

Әрбір сөзде белгілі бір мағына болады. Біз қоғамдағы зат, иә құбылысты топшылап оның мазмұнын түсінеміз. Сөзге мағына берудің өзі қоғамдық тәжірибеге, өмірге, дәстүрге де байланысты. Сөздің мағыналары біркелкі емес. Тілдің дамуы барысында сөздің лексикалық мағынасында әртүрлі өзгерістер болып жатады.

Ғ.Қайыржанұлы «Сөз мағынасының зерттелу тарихы» деген мақаласында: «Сөз және оның мағынасының құрылымын, құрамын зерттеу ағымы, негізінен, Батыс Еуропа тіл білімінің лексикологиясында ғасырымыздың 60-70 жылдары пайда болды», - дегенді айтады [1,103].

Сөздердің әуелі пайда болған кездегі мағыналары біреу-ақ болғанмен де, бертін келе олардың кейбіреулерінің мағыналары молайып отырған. Ол туралы ғалым Ә.Болғанбаев былай деп тұжырым жасаған болатын: «.. Ең алғаш пайда болған кезінде бұлар да аз мағыналы болған. Кейін талай замандар өткен соң, сөздік қордағы сөздердің мағыналарына тағы да бірнеше мағыналар жамалып, семантикалық шеңберін ұлғайта берген, содан көп мағыналы сөз пайда болған» [2,47].

Қалай дегенде де бұл ұзақ уақытты қамтитын процесс. Бұл, негізінен әр халықтың жүріп өткен тарихына, әдет-ғұрпына шаруашылығына, мәдени тұрмысына байланысты туған. Тілдің тарихында осының бәрі де түгелімен бейнеленеді, яғни сөздің мағынасында әр халықтың өзіндік тіршілігі, іс-әрекеті әртүрлі көрініс табады. Бұл жөнінде профессор О.С.Ахманова былай дейді: «Каждый язык представляет собой как своеобразную, самобытную и неповторимую систему внешних различий, так и индивидуальную самобытную и неповторимую систему языковых значений. Поэтому отдельные значения находятся в системе каждого данного языка, оказывается непостоянно не соизмеримыми со значениями, входящими семантическую систему другого языка или языков» [3,51]. Сөздің көп мағыналылығы жайында тілші ғалымдардың арасында екі түрлі көзқарас болған. Шетел лингвистерінен Штейнталь сөздің көп мағыналығын мойындамаған, ал Г. Паульс сөздің көп мағыналығы мойындай отырып, оны кездейсоқ нәрсе деп қателеседі. Орыс тіл білімінің атақты ғалымдары А.А.Потебня, Л.В.Щерба да бір сөздің көп мағыналы болуын мойындамай, қанша мағына болса, сонша сөз болады деп қабылдаған.

Сөздің көп мағыналылығын мойындап, бірақ оның тарихи зандылығын керісінше түсінушілер де болды. Н.Я.Март сөздің көп мағыналылығы тілдің көне дәуірінің, сол дәуірдегі сөздердің диффуздық (жіктелмеген, ажыратылмаған) қалдығы деп қарайды. Осы тәрізді пікірді француз оқымыстысы Леви Брюль де айтады.

Сонымен, ұғымдық қатынастардың өзара бірлігі бар, мағыналық жігі ажырамаған түрлі мағыналардың қатысын бір сөз арқылы бір сөздің шеңберінде беруді сөздің көп мағыналылығы деп атауға болады. Сөздің көп мағыналылығына берілген анықтамалардың кейбіреуіне тоқталып өтетін болсақ, олар мына тұрғыда берілген:

Е.М.Галкина-Федорук: «Многозначностью слова или полисемии называется способность слова синхронический обладать разными значениями. Но когда-то эти значения были переносными», - дейді [4,52].

Н.Н.Амосова тіл-тілде сөзде көп мағыналық қасиетінің барлығын айта келіп, сөздің көп мағыналылығы деп сөзде бір тура мағынамен бір, я болмаса бірнеше ауыспалы мағынасы болатын сөзді айтуға болатынын айтқан [5,10].

Б.М.Юнусалиевтың анықтамасы бойынша: «Если исключить отдельные отклонения и брать явления в целом, то многозначность (полисемантизм) прослеживается по двум признакам а) в зависимости от структуры слов (количество слогов); б) в зависимости от принадлежности слов и к грамматическим классам слов, или к той или иной сфере употребления», - деп көрсетеді де, қорытынды ретінде былай дейді: «Полисемия (многозначность) — означает в силу необходимости звукового выражения новых понятий при невозможности изобрести для этого новое слово неязыковой традиции. В основе же развития полисемии лежат переносное значение или одного из значений существующего слова на новое понятие по ассоциативной связи сходных с ними представлений. По этому непроложенным условием развития полисемии является устойчивость фонетического слова, обусловленная в свою очередь устойчивостью выражаемого им понятия. Многозначность (полисемия) корневых слов есть исторический развивающееся явление.

Полисемию следует рассматривать как один из важных способов развития лексики, прежде всего ее ядро корневых слов» [6,98].

Ол сөздің көп мағыналылығын айта келіп, бірнеше мағынаны бір сөзге тән қасиет деп санамай, ол мағыналарды жеке-жеке сөз деп таниды.

Қазақ тіл білімінде Ғ.Мұсабаев сөздің көп мағыналылығы тілдің тарихи даму процесінде пайда болған құбылыс деп көрсетеді [7,42].

К. Аханов сөздің көп мағыналылығы қоғамның дамуы барысында адам баласының танымағанды танып зат пен құбылыстың қарым-қатынасын танудан пайда болған деп айта келіп, тілдегі полисемиялық құбылыс сөздің тура мағынасы мен түпкілікті мағынасын қамтитынын айтады [8,122].

Сонымен, сөздің көп мағыналылығы тіл-тілдің қай-қайсында да болатын құбылыс деп түсіну керек. Бірақ олардың формалық, мағыналық жақтары, тіпті туыстас тілдердің өздерінде де ұқсас, сәйкес келе бермейді. Өйткені шындық өмірде болатын заттар мен құбылыстар барлық халыққа да ортақ, бірдей болғанымен де, олардың тілдік формада берілуі әр тілде әртүрлі.

М.Қашқаридың «Диуани лұғат ит-түрік» сөздігінде осы тұлғада «кулку» – смех және «кулку» не «култку» – припадок, удар – сөздері кездеседі [9; 403]. Және «кулут» - шутка изветсная среди людей [9; 34] тұлғасында кездеседі. Түбір морфема ретінде кул деп көрсетуге болады.

Қазақ тілінің түсіндірме сөздігінде: «Күлкі – 1. Адамның шаттану, масаттану күйін беретін, көмейден шығатын үн. 2. Әзіл-сықақ, мысқыл» [10, 427]. Күлкісіз, күлкіші, күлкішіл, күлкі болу, күлім қағу, күлімдеу, күлімпаз осы «күлу» етістігінің мағыналық аясында берілді. Өзге де түркі тілдес халықтарында: түрік тілінде – gülmek; өзбек тілінде – кулмоқ, кулги; қырғыз тілінде – күүлүү, күлкү. Көріп отырғанымыздай, түбір морфеманың көне түркі және қазіргі түркі тілдес халықтарында ортақ. Осы орайда айта

кететін жайт, түбірге түрлі аффикстердің қосылуы арқылы немесе басқа сөздермен тіркесуі арқылы түпкі түбірдегі мағына түрліше түрленеді.

«Күлдірте білу – өнер, күле білу – өмір, күлкі болу – өлім» деп дана халқымыз айтқандай, осы күлудің халық арасында бірнеше түрі қолданыста бар. Мысалы: *аңқылдап күлу, барқылдап күлу, бақылдап күлу, балбырап, бырқылдап күлу, ду күлу, жымыиып, жылмиып, жырбиып, жыртиып, жарқылдап, кеңкілдеп, қаңқылдап, қарқылдап, қиқылдап, қоңқылдап, қорқылдап, көлкілдеп, қылмаңдап күлу, миығынан күлу, мұртынан күлу, мырсылдап, саңқылдап, сақылдап, селкілдеп, солқылдап, сықылықтап, сылқылдап, сыңғырлап, тарқылдап, шаңқылдап, шиқылдап, шіңкілдеп, ырбиып, ыржаңдап, ыржиып, ырқылдап күлу, әзәзіл күлкі, зәрлі күлкі, көмей күлкі, нәрлі күлкі, жалған күлкі, сайқал күлкі, шат күлкі.*

Сөйтіп, сөздердің мағыналарының дамуы адам баласының өзін қоршаған дүниені бұрынғыдан гөрі тереңірек біле түсінуіне, олардың арасындағы қарым-қатынасты, байланысты неғұрлым айқынырақ білуіне, тәжірибесінің молаюына байланысты. Яғни, сөздің көп мағыналы болып келуінің адам баласы үшін танымдық маңызы зор. Сонымен болмыста бұрыннан бар заттар мен құбылыстар және жаңадан пайда болған заттар мен құбылыстардың арасындағы түрлі ұқсастықтар мен түрлі ортақ қасиеттерді байқап, топшылап түсіну арқылы сол жаңадан пайда болған затты да өзіне ұқсас бұрыннан бар заттың атымен атаймыз, яғни ол атау кейінгі затқа да атау болып ауысуы мүмкін. Соның нәтижесінде бір сөз әртүрлі ұғымның атауы болып жұмсалады. Ол сөз өзінің бастапқы мағынасының үстіне жаңадан туынды мағыналар қосып алады. Және ұқсас белгілері бар зат немесе құбылыстың көптігіне байланысты туынды мағыналар біреу ғана емес бірнешеу болуы да мүмкін. Негізінен, сөз негізгі мағынасынан басқа туынды мағынаға ие болып, әртүрлі мағыналарда қолданылуға икем келеді. Сөздің түрлі-түрлі мағыналарда қолданылуға икемділігі оның жалпылауыш қасиетімен тығыз байланысты. Сөздің жалпылауыш қасиеті оның бұрынғы негізгі мағынасының үстіне қосымша жаңа мағынаның үстелуіне мүмкіндік береді. Әртүрлі мағынада қолданылуға икемділік сөздің өз табиғатында да бар қасиет екені байқалады. Бұндай бір белгілеушіге (сөзге) бірнеше белгіленушінің (мағынаның) сәйкес келуін көп мағыналық немесе полисемия деп атаймыз.

Әдебиеттер

1. Қайыржанұлы Ғ. Сөз мағынасының зерттелуі // Қазақ тілі мен әдебиеті. 1998. №3-4. –103-105 бб.
2. Болғанбаев Ә. Көп мағыналы сөз және олардың жасалу жолдары // Қазақ пен ұйғыр тіл білімінің мәселелері. – Алматы. 1963. – 47 б.
3. Ахманова О.С. Очерки по общей и русской лексикологии. – М.,1957. – С.51.
4. Галкина-Федорук Е. М. Современный русский язык. – Л-МГУ., 1964. – С.52.
5. Амосова Н.Н. К вопросу о лексической значении слов// Вестник ЛГУ., 1957. №2 – С.10.
6. Юнусалиев Б.М. Киргизская лексикология. ч. I. – Фрунзе. 1959 – С. 98-112.
7. Мұсабаев Ғ., Кеңесбаев І. Қазіргі қазақ тілі. – Алматы, 1962. – 42 б.
8. Аханов К. Тіл біліміне кіріспе. – Алматы. 1969. – 122 б.
9. Махмуд ал-Кашғари. «Диван лугат ат-турк» (перевод З. – А.М.Ауэзовой), Алматы, 2005.
10. Қазақ тілінің түсіндірме сөздігі. – Алматы, 2008.

Н.Б. Сапарова
г. Ташкент (Узбекистан)

СИСТЕМА УПРАЖНЕНИЙ (УЧЕБНО-ЯЗЫКОВЫХ ЗАДАНИЙ ДЛЯ СТУДЕНТОВ-КАЗАХОВ) ПО ОБУЧЕНИЮ НОМИНАЦЕНТРИЧЕСКИМ ПОСЛОВИЦАМ РУССКОГО ЯЗЫКА

Успешное усвоение студентами пословиц русского языка возможно лишь при соблюдении принципа преемственности и перспективности. Русские пословицы изучаются еще в средней школе, проводится работа над словами, входящими в состав пословиц. В процессе преподавания практического курса русского языка знания, полученные в школе, углубляются и расширяются. В словарный запас студентов входят новые, ранее неизвестные слова, расширяется круг пословиц, усваиваемых студентами, последовательно осуществляется переход от поверхностной к глубинной семантической структуре пословиц.

Работа над пословицами должна продолжаться в течение всего периода обучения русскому языку, так как на материале пословиц можно изучать не только проблемы лексикологии и фразеологии, но и самые сложные вопросы синтаксиса, вплоть до структурной организации текста.

В процессе обучения русским пословицам совершенно естественно реализуется принцип связи теории с практикой. Пословицы непринужденно используются в процессе речевого общения. На материале пословиц можно изучать парадигматические и синтагматические связи лексических единиц, развитие переносных значений, охватывающее не только отдельные лексемы, но и целые высказывания. Пословицы представляют собой благоприятный материал для исследования самых разнообразных синтаксических единиц. В процессе обучения пословицам надо стремиться создавать ситуации, в которых «напрашивалось» бы использование тех или иных пословиц.

Сознательность изучения пословиц студентами предполагает прежде всего понимание глубинного смысла пословиц, бесконечной сложности их семантической (а иногда синтаксической) структуры. Сознательным усвоением языкового материала будет такое, при котором «овладение речевой деятельностью обеспечивается правильным соотношением аналогии, интуиции, произвольного запоминания и дискурсивности» (Пассов, 1989, с.112).

Принцип *наглядности*, имеющий особое значение для школьного преподавания, не утрачивает своего значения и в вузе. В лингводидактике различают слуховую, зрительную и слухо-зрительную наглядность.

Зрительные средства делятся на естественные (натуральные) и искусственные. К естественной наглядности относятся предметы и явления природы. Естественную наглядность можно использовать при объяснении **буквального** значения пословиц, например: Под лежащий камень вода не течет; Лыс конь – не увечье, плешив молодец – не бесчестье; Борода глазам не помеха и т.д.

Среди искусственных (специально изготовленных) видов наглядности различают: 1) художественно-изобразительные (репродукции картин, рисунки, фотографии); 2) экранные (кодоскоп, эпидиаскоп, диафильм); 3) графические (записи на доске, схемы, таблица, чертежи, лингвистические тренажеры).

В процессе изучения пословиц средства наглядности и технические средства обучения должны найти широкое применение.

В методике преподавания неродного (второго) языка одним из важнейших дидактических принципов является принцип опоры на родной язык. По мнению В.А.Артемова, «при овладении родным языком между словом и понятием нет третьего члена. При обучении же иностранному языку этот третий член чаще всего присутствует в виде слова родного языка» (Артемов, 1969, с.12). Указанный принцип позволяет учитывать влияние интерференции. Знание сходств и различий русского и казахского языков помогает преодолевать отрицательное воздействие интерференции и использовать

положительное влияние родного языка. Межъязыковые сопоставления способствуют сознательному усвоению студентами пословиц русского языка.

В процессе преподавания русского языка могут использоваться не только традиционные общедидактические принципы (о которых речь шла выше), но и принципы нетрадиционные, выдвигаемые в последнее время:

- 1) принцип коммуникативной направленности обучения;
- 2) принцип опережения;
- 3) принцип сотрудничества и партнерства;
- 4) принцип ориентации на потребности студентов;
- 5) принцип компьютеризации учебного процесса;
- 6) принцип лингво-педагогической целесообразности;
- 7) принцип учета актуального и ближайшего развития студентов;
- 8) принцип разумного сочетания коллективного и индивидуального творчества на учебном занятии («радость совместного творчества»);
- 9) принцип создания оптимального и благоприятного психологического климата на учебном занятии.

Наряду с общедидактическими принципами обучения в процессе разработки эффективной системы упражнений необходимо также учитывать: а) лингводидактические принципы (принципы обучения языкам) и б) специальные методы и приемы, которые используются при изучении конкретных разделов науки о языке. Так, например, одним из важнейших лингводидактических принципов является принцип взаимосвязанного обучения языкам, при котором главное внимание обращается на сопоставление изучаемых явлений родного и неродного языков.

К числу специфических принципов русского языка в нерусской аудитории «относится принцип вариантности подхода к объяснению и выделению рассматриваемых нами конструкций, к выбору методов, приемов и упражнений, которые должны быть использованы в тот или иной момент. Принцип вариантности обеспечивает одно из существенно важных условий успеха в обучении студентов русскому языку как неродному. Это поддержание интереса к изучаемому языку через использование разнообразных приемов и упражнений, в умелом выборе которых проявится творческая инициатива преподавателя» (Баяманова, 1995, с.109-110).

В процессе презентации паремий чаще используется дедуктивный метод. На наш взгляд, этот метод необходимо сочетать с методом индукции, позволяющим на основе многочисленных наблюдений делать обобщающие содержательные выводы. В таком случае пословицы русского языка прочно войдут в активный словарь студентов и найдут широкое применение в процессе их речевой деятельности.

Упражнения, использованные на занятиях по практическому курсу русского языка, обычно направлены на автоматическое определение студентами значения русских пословиц. Редко используются упражнения творческого характера, которые бы ориентировали студента на самостоятельный подбор пословиц, соответствующих контексту или ситуации общения.

ЗАДАНИЕ № 1

Переведите пословицы на родной язык.

1. Жизнь прожить – не поле перейти.
2. В камень стрелять – только стрелы терять.
3. Дурака учить – решетом воду носить.
4. С умным разговаривать – что меду напиться.

ЗАДАНИЕ № 2

Переведите на родной язык номинацентрические пословицы русского языка и расскажите в каких ситуациях вы можете употреблять их. Достаток – мать, убожество – мачеха.

1. Лень – мать всех пороков.

2. Дальние проводы – лишние слезы.
3. Год прожить – не реку переплыть.
4. Добрая земля – полная мошна, худая земля – пустая мошна.

ЗАДАНИЕ № 3

Произведите синтаксический анализ номинацентрических пословиц русского языка, включая такие паремии, которые представляют собой сложносочиненные, сложноподчиненные и бессоюзные сложные предложения.

1. Человек без друзей что дерево без корней.
2. Любовь что стекло: разобьется – не срастется.
3. Молодость не кошелек: потеряешь – не найдешь.
4. Годы не птица: улетят – не воротишь.

ЗАДАНИЕ № 4

На основе заданных слов сконструируйте высказывания – номинацентрические пословицы русского языка.

1. В, жук, мясо (В степи и жук мясо).
2. Добрый, конец, дело (Добрый конец – всему делу венец).
3. Слепой, свет, темнота (Слепому и свет – темнота).
4. Чужая душа, дремучий (Чужая душа – дремучий бор).

ЗАДАНИЕ № 5

Разберите по членам предложения. Определите морфологическую выраженность главных и второстепенных членов предложения.

- 1) Жизнь прожить – не поле перейти;
- 2) Счастье пытаться – все потерять;
- 3) Волков бояться – в лес не ходить;
- 4) Во зле жить – по миру ходить;

Р.Г.Баяманова разработала классификацию упражнений, исходя из коммуникативной, профессиональной и педагогической направленности обучения. В классификации Р.Г.Баямановой выделяются следующие виды заданий:

- 1) учебно-языковые задания;
- 2) учебно-речевые задания;
- 3) учебно-методические задания. (Баяманова, 1995, с.114).

Учебно-языковые задания дают «возможность сконцентрировать все внимание учащихся на данном явлении языка, создать определенные связи с другими языковыми явлениями, постепенно выработать представление о системе изучаемого языка, которое не создается с помощью одних речевых упражнений (Рахманов, 1986, с.40).

В основу учебно-языковых заданий положено понимание языка как единства структуры и функции (строения и употребления), который может быть изучен с разных сторон» (Баяманова, 1995, с.120-121).

Выделение учебно-методических заданий связано с проблемой методического преломления изучаемых лингвистических дисциплин в национальных группах факультетов русского языка и литературы. «Практический курс русского языка для будущих учителей-словесников имеет свою ярко выраженную специфику, которая проявляется в том, что студенты, обнаружив его близость к школьной грамматике, рассматривают занятия по этому предмету как модель своих будущих уроков. Основой предлагаемых учебно-языковых заданий является умелое выявление и методическое использование преподавателями этого «взгляда» студента как первый росток его профессиональной заинтересованности в будущей педагогической деятельности» (Баяманова, 1995, с.145).

Г.С. Иманбекова разработала систему упражнений, основываясь на учении Л.В. Щербы о трех аспектах языковых явлений. Первый аспект речевых явлений – это речевая деятельность (процессы говорения и понимания), второй аспект – это языковая

система (грамматика и словарь), третий аспект – это языковой материал (совокупность всего сказанного или написанного) (Щерба, 1965, с.361-363).

Г.С. Иманбекова выделяет три системы упражнений:

1) система упражнений на формирование знаний о системе языка;
2) система упражнений на формирование умений и навыков анализа языкового материала;

3) система упражнений на формирование умений и навыков ведения речевой деятельности на русском языке (Иманбекова, 1999, с.73).

1. Напишите небольшое сочинение на тему «Язык мой – враг мой», используя пословицы, в которых говорится о слове, пословицах и поговорках.

2. Приведите примеры номинацентрических пословиц, в которых оба главных члена выражены существительными.

3. Приведите примеры номинацентрических пословиц, в которых оба главных члена выражены инфинитивами.

4. Приведите примеры номинацентрических пословиц, в которых подлежащее выражено существительным, а сказуемое – инфинитивом.

5. Приведите примеры номинацентрических пословиц, в которых подлежащее выражено инфинитивом, а сказуемое – именем существительным.

6. Дополните пословицу: Лук с чесноком ... Чем выражено подлежащее в этом предложении?

7. Приведите примеры номинацентрических пословиц, которые представляют собой нераспространенные предложения.

Разрабатывая свою систему упражнений, мы учитывали все достижения лингвометодической науки. Вместе с тем, предлагаемая система упражнений была разработана с учетом следующих лингвометодических требований.

1) коммуникативная направленность обучения;
2) соблюдение принципа «от простого к сложному»;
3) опора на межъязыковые сопоставления;
4) разнообразие видов упражнений;
5) сочетание языковой теории с практикой речевого использования языковых единиц;

6) индивидуальный подход к студентам;

7) систематическое проведение словарной работы на практических занятиях;

8) формирование умений и навыков лексико-семантического и синтаксического анализа, необходимого для осмысления языковых единиц, умений самостоятельно анализировать лексико-семантические и синтаксические особенности языковых единиц.

С нашей точки зрения, все эти требования между собой тесно связаны и все они подчинены первому – соблюдению принципа коммуникативной направленности обучения. Вся система упражнений должна быть направлена прежде всего на прочное усвоение студентами-казахами пословичного фонда русского языка и умелое и уместное использование русских пословиц в речи студентов казахов.

Литература

1. Артемов В.А. Психология изучения иностранным языкам. – М.: Просвещение, 1969. – 279 с.

2. Баяманова Р.Г. Обучение студентов-казахов предложно-падежным формам русского языка, выражающим отношения причины и цели: Канд.дисс., - Караганда, 1995. – 223 с.

3. Иманбекова Г.С. Обучение студентов-казахов лексико-семантической группе глаголов чувственного восприятия русского языка: Дисс. ... канд.пед.наук. – Алматы, 1999. – 134 с.

4. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М.: Русский язык, 1989. – 276 с.

Б.А. Сиренова
г. Астана (Казахстан)

ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК: ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ В ОБУЧЕНИИ

Современный этап развития общества характеризуется высокими научно-инновационными достижениями, компьютерные средства обучения стали непременным атрибутом современной системы образования, интенсивно разрабатываются компьютерные средства в системе обучения, создаются компьютерные учебно-методические материалы, компьютерные презентации, сфера их применения расширяется, особенно в контексте высокой востребованности в молодежной, студенческой аудитории.

Широко распространенным образцом современного процесса обучения иностранным языкам является урок-презентация. Во-первых, он интегрирует в себе различные типы информации, является поиском новых, более совершенных форм передачи учебного материала, эффективно использует наглядное восприятие ключевых моментов в обучении иностранному языку. Во-вторых, демонстрирует всесторонний, комплексный подход, включающий инновации, широкое применение мультимедийных средств обучения на основе компьютерных технологий, что особенно актуально в молодежной студенческой аудитории, демонстрирует эффективность применения электронных ресурсов[1].

В-третьих, урок-презентация предполагает творческое вовлечение в его подготовку и проведение всей студенческой группы, то есть присутствуют элементы интерактивности. Таким образом, использование мультимедийных технологий в учебном процессе вуза позволяет перейти от пассивного к активному способу реализации образовательной деятельности, при котором обучающийся является главным участником процесса обучения.

В то же время имеются определенные сложности в проведении урока – презентации. К примеру, он требует тщательную предварительную подготовку, выбор преподавателем актуальной темы занятия, отбор и систематизацию необходимого материала, совместную работу студентов и преподавателей над содержательно-информативным контентом слайдов, использование индивидуального подхода при распределении заданий, также важную роль играет техническая составляющая, предполагающая качественный, информативно-насыщенный, технически грамотно разработанный материал занятия.

В нашей практике нами было проведено занятие на тему «L'homme et l'environnement» в форме урока-презентации в группе «ИЯ 4-12». Преподавателем координировалась и направлялась деятельность студентов, которые систематизировали материалы интернет-ресурсов, работали с учебными пособиями, статистическими и иллюстрационными материалами, на основе которых были разработаны слайды для урока-презентации.

Цель урока: расширение лексического запаса, повторение грамматического материала, расширение знаний студентов по отдельным аспектам экологической ситуации в Казахстане, определение значения Международной выставки «EXPO-2017», тема которой «зеленая экономика» способствует улучшению экологической ситуации в нашей стране и мире.

Преподавателем координировалась и направлялась деятельность студентов, которые систематизировали материал интернет-ресурсов, работали с учебными пособиями, статистическими и иллюстративными материалами, картами, на основе которых были разработаны слайды для урока-презентации по глобальной проблеме Аральского моря, ее

влияния на экологическую обстановку, приводились статданные по уровню загрязнения воздуха в городах Казахстана.

Основные этапы экологической катастрофы получили отражение в 10 слайдах. «Disparition de la mer d'Aral».

Слайд № 1.PLAN

Introduction

Les causes d'un désastreécologique

Les conséquences de l'assèchement de la mer d'Aral

Conclusion

Слайд № 2.

La carte de la mer d'Aral

Слайд № 3.

Introduction

Il y a cinquanteans, la merd'Aralétait le quatrième plus grand lac de la planète. Aujourd'huielleestmenacée de totalementdisparaître. L'assèchementfutrégulier à partir de 1960, etdès 1989, le lac futséparé en deux parties, la Petite mer au nord et la Grande mer au sud.

Слайд№ 4.

Aral Sea Pictures

Слайд№ 5.

Pourquoi la merd'Aral's'est-elleasséchée ?

Слайд № 6

Les formes de la merd'Aral

Слайд №7.

Quellesont les conséquences de l'assèchement de la merd'Aral ?

Слайд № 8.

Dimensions de la merd'Aral - 1970, 1990, 2014.

Слайд № 9 –la merd'Aral aujourd'hui.

Слайд № 10. - Conclusion

La disparition de la merd'Aralestune catastrophe écologique pour les populations qui habitaient surses berges. Avec les pollutions par des engrais et des pesticides, l'assèchement a augmenté la salinité de l'eau, la rendant invivable pour la plupart des espèces de poisson, mettant fin à toutes les activités de pêche. Avec la perte de l'effet adoucissant d'une aussi large étendue d'eau, le météo a changé rapidement, les hivers devenant plus rudes et les été plus chauds et plus secs.

В заключение урока проведен контроль и закрепление пройденного материала.

Таким образом, нами была достигнута поставленная цель-расширение лексического запаса, повторение грамматического материала, расширения знаний студентов по проблемам экологии.

Можно утверждать, что учебный процесс при изучении иностранного языка должен включать не только традиционные дидактические, но и современные компьютерные средства обучения. Компьютер не определяет содержание обучения - он является лишь эффективным средством обучения иностранному языку, поэтому разработка методических основ обучения иностранным языкам с помощью компьютера должна базироваться на глубоком анализе дидактических и методических возможностей, способствующих реализации основной цели в преподавании иностранных языков - формированию умений и навыков коммуникативной компетенции [2, с. 54-59]. В то же время использование междисциплинарного подхода дало нашим студентам дополнительные знания не только в усвоении лексико-грамматического материала, но и в получении дополнительной информации по географии, экологии нашей республики, подчеркнули особое значение Международной выставки «EXSPO-2017».

Литература

1. Мультимедийные средства обучения иностранным языкам [электронный ресурс] // Режим доступа: <http://knowledge.allbest.ru/pedagogics/> Дата обращения 2.11.2016
2. Цатурова И.А., Петухова А.А. Компьютерные технологии в обучении иностранным языкам. Учебное пособие для студентов вузов / М.:2004.

Н.Л. Сулятецкая
г. Астана (Казахстан)

ТРУДНОСТИ ПЕРЕВОДА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЖАРГОНА С АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ ЯЗЫК

Согласно лингвистическому энциклопедическому словарю, понятие «жаргонизм» определяется как слово или выражение, принадлежащее к какому-либо жаргону, соответственно, профессиональный жаргонизм – это слово или выражение, принадлежащее к профессиональному жаргону [1].

Профессиональные жаргоны возникают естественным путем, благодаря специфике отраслевой, производственной деятельности людей. Их особенность заключается в номинации предметов, действий, качеств и явлений, характерной для той или иной трудовой деятельности. Лексика профессиональных жаргонов богата эмоционально-экспрессивными словами и выражениями, не лишена она и бранных, вульгарных слов. Профессиональный жаргон используется главным образом в неофициальных условиях общения в разговорной речи специалистов на профессиональные темы; в отличие от кодифицированной специальной лексики, используемой в официальных условиях общения, как в устной, так и в письменной форме. Общение на профессиональном жаргоне возможно исключительно между представителями одной профессии, если предмет разговора не выходит за рамки узких профессиональных тем.

Мы рассмотрим значение смыслового и стилистического анализа при переводе жаргонной лексики как способ решения проблем перевода с английского языка на русский язык.

По определению А.В. Федорова: «Полноценность перевода означает адекватную передачу смыслового содержания подлинника и функционально-стилистическое соответствие ему» [2]. В.Н. Комиссаров, говоря о типах перевода, подчеркивает тот факт, что оценка качества перевода может производиться с большей или меньшей степенью детализации. По его мнению, для общей характеристики результатов переводческого процесса следует использовать такие термины как: «адекватный перевод», «эквивалентный перевод», «точный перевод», «буквальный перевод» и «свободный (вольный) перевод» [3].

Адекватным переводом, по мнению В.Н. Комиссарова, называется перевод, который обеспечивает прагматические задачи переводческого акта на максимально возможном для достижения этой цели уровне эквивалентности при соблюдении жанрово-стилистических требований к текстам данного типа и соответствии общественно-признанной норме перевода.

Многие современные исследователи перевода подчеркивают большое значение смыслового и стилистического анализа подлинника для его эквивалентной передачи на другой язык. В.Н. Комиссаров настаивал на извлечении из переводимого текста «цели

коммуникации», то есть, какого эффекта хотел достичь автор, употребляя ту или иную языковую единицу, в нашем случае экспрессивно-окрашенную.

Жаргон вместе со всем своим семантическим богатством и с большой эмоциональной силой идеален для передачи человеком своих чувств, мыслей и переживаний во всевозможных ситуациях. Стоит заметить, что степень соотнесенности экспрессии иноязычной и родной лексики представляет собой в настоящее время довольно сложный вопрос ввиду проблемы перевода подобных лексических единиц переводчиками иноязычной литературы, кино и пр. Зачастую переводчики, учитывая подобное несоответствие степени экспрессии, дают перевод менее экспрессивными эквивалентами русского языка.

Владея приемами семантического словообразования, стилистическими и функциональными особенностями сленга и жаргона, переводчик может создавать слова – эквиваленты во всем подобные реально существующим в языке перевода, а также удовлетворяющие условиям, заданным текстом оригинала и не противоречащим условиям заказчика. Избегая утраты какого-либо стилистического или смыслового элемента, переводчик заменяет его с помощью сниженной лексики, применяя, таким образом, способ компенсации.

Сложным аспектом при изучении профессионального жаргона является его непосредственный перевод. Переводчику необходимо не только в совершенстве владеть языком, учитывать существенные различия в грамматической и лексической системах языков, различия в культурах и языковых традициях, но и подходить к переводу творчески.

Существует большое количество исследований, теорий и систем классификаций способов перевода. Выделяются следующие приемы при переводе профессионального жаргона: нейтрализация (снижение экспрессивности высказывания и употребление при переводе нейтральной лексики), переводческие совпадения (полные, частичные и вариативные), переводческие трансформации (опущения, замены), транскрипция, транслитерация, калькирование.

Нейтрализацию как прием перевода можно рассмотреть в следующем контексте: *The luxury of Limo combined with the size of a Bug.*

Роскошь Лимузина в сочетании с миниатюрным размером «Жука».

В данном случае трудно подобрать жаргонизм в переводящем языке, поэтому при переводе используется прием нейтрализации.

Транслитерация просматривается в следующем контексте со словом «sport car»: *This sport car is perfect for any collection. Этот спорт кар идеален для любой коллекции.*

Примером калькирования может быть «air bag»-«воздушная подушка».

Air fills the airbag. Воздух наполняет воздушную подушку [4].

Не менее значимым для процесса перевода является контекст. Именно контекст выступает ключевым моментом в определении слова как жаргонизма. Большинство профессиональных жаргонизмов приходят из профессиональной речи, поэтому для повышения уровня адекватности перевода необходимо обращать внимание не только на окружающие предложения, но и на весь текст в целом. Так, словосочетание «*to burn the rubber*» можно классифицировать как профессиональный жаргон только при использовании его для обозначения ситуации, когда автомобилист намеренно портит или прожигает покрышки шин, тем самым сжигая резину: *I have never seen anyone burning the rubber that fast.*

Первый раз вижу, как жгут покрышки с легкой скоростью[5].

Метафорический перенос рассматривается как один из основных способов образования англоязычного профессионального жаргона, который выполняет ряд функций в деловом дискурсе, обозначая новые специальные явления существующими наименованиями, образно объясняя специальные термины, придавая речи эмоционально-

экспрессивную окраску. Например: *The Company has too many balls in the air.* Компания слишком разбрасывается.

В данном случае, если дословно перевести выражение «*balls in the air*» оно должно иметь значение: «играть несколькими мячами». Но это выражение переведено с помощью метафоры.

Wearing too many hats makes employees less productive.

Совмещение большого числа функций снижает производительность сотрудников [5].

Случаи метонимии встречаются редко, поскольку они, как правило, не отражены в письменном деловом дискурсе. Однако некоторые примеры метонимии стали достаточно устойчивыми и были зафиксированы в письменной речи.

«*Suit*» – влиятельные менеджеры средних лет (речь идет о людях, которые носят строгие костюмы в офисе).

They had to employ some suits to make their start-up look more reliable.

Им пришлось нанять несколько «пиджаков», чтобы их молодая компания выглядела более надежной [5].

Главной задачей переводчика является адекватный перевод. При его осуществлении необходимо не только в полной мере донести информацию, но и постараться как можно лучше передать экспрессию и эмоции. Использование профессионального жаргона обусловлено не только упрощением терминологии для удобства людей одной профессии, но и ориентацией на адресата, стремлением завлечь и сохранить их интерес.

Литература

1. Лингвистический энциклопедический словарь / Под ред. Н.В. Ярцевой. – М.: 1990.- 688 с.
2. Федоров А.В. Основы общей теории перевода. – М.: «Высшая школа», 2002. – 416 с.
3. Комиссаров В.Н. Теория перевода. (Лингвистические аспекты). – М., Высшая школа, 1990. – 252с.
4. Рецкер Я. И. Теория перевода и переводческая практика. Очерки лингвистической теории перевода/ Дополнения и комментарии Д.И.Ермоловича.-3-е изд., стереотип-М: «Р. Валент», 2007.- 244с.
5. Малюга Е.Н. Англоязычный профессиональный жаргон в деловом дискурсе // Научный Вестник Воронежского государственного архитектурно-строительного университета, 2010.- С.11-17

Г.К. Темиргалиева
г. Астана (Казахстан)

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

В последние годы всё чаще поднимается вопрос о применении инновационных технологий в ВУЗе. Это не только новые технические средства, но и новые формы и методы преподавания, новый подход к процессу обучения. Основной целью обучения иностранным языкам является формирование и развитие коммуникативной культуры студентов, обучение практическому овладению иностранным языком.

Задача преподавателя состоит в том, чтобы создать условия практического овладения языком для каждого учащегося, выбрать такие методы обучения, которые позволили бы каждому студенту проявить свою активность, своё творчество. Задача преподавателя – активизировать познавательную деятельность учащегося в процессе

обучения иностранным языкам. Современные педагогические технологии такие, как обучение в сотрудничестве, проектная методика, использование новых информационных технологий, Интернет – ресурсов помогают реализовать личностно-ориентированный подход в обучении, обеспечивают индивидуализацию и дифференциацию обучения с учётом способностей студентов, их уровня обучения, склонностей и т.д.

Формы работы с компьютерными обучающими программами на занятиях иностранного языка включают: изучение лексики; отработку произношения; обучение диалогической и монологической речи; обучение письму; отработку грамматических явлений.

На занятиях английского языка с помощью Интернета можно решать целый ряд дидактических задач: формировать навыки и умения чтения, используя материалы глобальной сети; совершенствовать умения письменной речи студентов; пополнять словарный запас учащихся; формировать у учащихся устойчивую мотивацию к изучению английского языка. Кроме того, работа направлена на изучение возможностей Интернет-технологий для расширения кругозора студентов, налаживать и поддерживать деловые связи и контакты с людьми в англоязычных странах.

Учащиеся могут принимать участие в тестировании, в викторинах, конкурсах, олимпиадах, проводимых по сети Интернет, переписываться со студентами из других стран, участвовать в чатах, видеоконференциях и т.д. Учащиеся могут получать информацию по проблеме, над которой работают в данный момент в рамках проекта. Это может быть совместная работа казахстанских студентов и их зарубежных сверстников из одной или нескольких стран.

Содержательная основа массовой компьютеризации образования, безусловно, связана с тем, что современный компьютер представляет собой эффективное средство оптимизации условий умственного труда вообще, в любом его проявлении. Р. Вильяме и К. Макли в своей статье «Компьютеры в школе» пишут: «Есть одна особенность компьютера, которая раскрывается при использовании его как устройства для обучения других и как помощника в приобретении знаний, это его неодушевленность. Машина может «дружелюбно» общаться с пользователем и в какие-то моменты «поддерживать» его, однако она никогда не проявит признаков раздражительности и не даст почувствовать, что ей стало скучно. В этом смысле применение компьютеров является, возможно, наиболее полезным при индивидуализации определенных аспектов преподавания».

Основная цель изучения иностранного языка – *формирование коммуникативной компетенции*, все остальные цели (образовательная, воспитательная, развивающая) реализуются в процессе осуществления этой главной цели. Коммуникативный подход подразумевает обучение общению и формирование способности к межкультурному взаимодействию, что является основой функционирования Интернета.

Первостепенное значение придается пониманию, передаче содержания и выражению смысла, что мотивирует изучение структуры и словаря иностранного языка, которые служат этой цели. Таким образом, внимание учащихся концентрируется на использовании форм, нежели на них самих, и обучение грамматике осуществляется косвенным образом, в непосредственном общении, исключая чистое изучение грамматических правил.

Как информационная система, Интернет предлагает своим пользователям многообразие информации и ресурсов. Базовый набор услуг может включать в себя:

- электронную почту (e-mail); телеконференции (usenet); видеоконференции;
- возможность публикации собственной информации, создание собственной домашней странички (homepage) и размещение ее на Web-сервере;
- доступ к информационным ресурсам:
- справочные каталоги (Yahoo!, InfoSeek/UltraSmart, LookSmart, Galaxy); поисковые системы (AltaVista, HotBob, OpenText, WebCrawler, Excite); разговор в сети (Chat).

Эти ресурсы могут быть активно использованы во время занятия.

Овладение коммуникативной и межкультурной компетенцией невозможно без практики общения, и использование ресурсов Интернет на уроке иностранного языка в этом смысле просто незаменимо: виртуальная среда Интернет позволяет выйти за временные и пространственные рамки, предоставляя ее пользователям возможность аутентичного общения с реальными собеседниками на актуальные для обеих сторон темы.

Интернет – превосходное средство для получения информации о последних событиях в мире. Таким образом, можно с помощью Интернет превратить учебную аудиторию в агентство новостей, а своих студентов – в первоклассных репортеров. Такой вид деятельности подойдет для старших курсов, так как включает в себя объемное чтение и искусство интерпретации, беглую речь.

Можно предложить студентам работать по двое или по трое, исследовать статьи, охватывающие все стороны жизни: передовицы, спорт, погоду, культуру... Преимущество такой работы заключается в полной вовлеченности всей группы в сочетании с дифференциацией заданий: сильные студенты могут заняться исследованием более трудных статей, в то время как более слабым можно поручить отчет о погодных условиях или что-нибудь из области культуры.

Общение в виртуальной реальности осуществляется с помощью электронной почты,

В настоящее время приоритет отдается коммуникативности, интерактивности, аутентичности общения, изучению языка в культурном контексте, автономности и гуманизации обучения.

Коммуникативный подход – стратегия, моделирующая общение, направленная на создание психологической и языковой готовности к общению, на сознательное осмысление материала и способов действий с ним, а так же на осознание требований к эффективности высказывания.

Одним из новых требований, предъявляемых к обучению иностранным языкам с использованием Интернет-ресурсов, является создание взаимодействия на уроке, что принято называть в методике *интерактивностью*.

Обучая подлинному языку, Интернет помогает в формировании умений и навыков разговорной речи, а также в обучении лексике и грамматике, обеспечивая подлинную заинтересованность и, следовательно, эффективность. Более того, Интернет развивает навыки, важные не только для иностранного языка. Это, прежде всего, связано с мыслительными операциями: анализа, синтеза, абстрагирования, идентификации, сравнения, сопоставления, вербального и смыслового прогнозирования и упреждения и т.д. Таким образом, навыки и умения, формируемые с помощью Интернет-технологий, выходят за пределы иноязычной компетенции даже в рамках “языкового” аспекта. Интернет развивает социальные и психологические качества обучающихся: их уверенность в себе и их способность работать в коллективе; создает благоприятную для обучения атмосферу, выступая как средство интерактивного подхода.

Несомненно, Интернет может использоваться в качестве эффективного приложения для развития грамматических, лексических навыков и умений, проверки знаний. Сюда входят всевозможные тренировочные лексические, грамматические, фонетические упражнения, тесты на чтение, грамматику, IQ-тесты и т.д.

Литература

1. Балыхина Т.М., Гарцов А.Д. Информатизация обучения языкам: становление компьютерной лингводидактики // Высшее образование сегодня. 2006. №4. С. 32-38.
2. Цатурова И.А., Петухова А.А. Коммуникативные технологии в обучении иностранным языкам. М.: Высшая школа, 2004. 94 с.
3. Актуальные вопросы методики преподавания иностранных языков / Отв. ред. Н.В. Корнилина, Н.Ю. Шугаева. Чебоксары: Чувашский государственный педагогический университет, 2010. 237 с.

4. Фурманов М.А. Некоторые аспекты применения цифровых технологий в процессе обучения иностранным языкам // Сб. «Когнитивная деятельность при обучении и овладении иностранным языком (в разных типах учебных заведений)». Н.Новгород: НГЛУ, 2003. С. 217–223.

А.Е. Тоқтыбекова
Астана қ. (Қазақстан)

ӨЗГЕ ҰЛТ ӨКІЛДЕРІНЕ ҚАЗАҚ ТІЛІНДЕ БІЛІМ БЕРУ МӘСЕЛЕЛЕРІ

Кез келген ұлттың тілі оның тарихымен, мәдениетімен, салт-санасымен тығыз байланысты. Осы байланыстар нәтижесінде тіліміз жан-жақты дамып, ұрпақтан-ұрпаққа жетіп, өзге мәдениет өкілдеріне халқымыздың мәдени-ұлттық қасиеттерін айқын таныту қабілетіне ие.

Белгілі ғалым Е.Тілешов: «Қазақ тілі – өзінің сан ғасырлық қалыптасу эволюциясы жағынан да, осы дәуірлерде сараланған тілдік табиғаты және жинақталған байлығы жағынан да мемлекеттік тіл функциясын атқара алатын тіл екендігі әлдеқашан мойындалған, дау тудырмас, күмән келтірмес айдай ақиқат» [1, 44], - деген болатын. Ендеше тұтас бір мемлекеттің рухани айнасы болатын ана тіліміздің қарыштап дамуына қажетті үлкен бір тетік – тілді оқыту әдістемесі. Әрбір ғылым адамзат баласының ой-санасының, дүниетанымының өсуіне байланысты қалыптасып, дами түсетіні анық. Тілді оқыту әдістемесі де өз кезегінде тіліміздің амалдарын, маңыздылығын, әдіс-тәсілдерін үйрету мақсатында жетіліп, теориялық негізі қалыптасып, бір жүйеге келген ғылым. Бұл өз кезегінде тіл ғылымының үздіксіз даму нәтижесі.

Қазақ тілін оқыту әдістемесі, ең алдымен, білім алушыға қандай тілдік категорияларды үйрету керек? Қандай әдіс-тәсілдер арқылы үйретуге болады? деген мәселелерді қарастырады. Сондай-ақ қазақ тілін оқыту әдістемесі – қазақ әдеби тілінің маңызын, әдіс-тәсілдерін, амалдарын, білімді меңгерудің жолдарын үйрететін ғылым [2, 3]. Өзге ұлт өкілдеріне мемлекеттік тілді меңгерту осы күнге дейін күн тәртібінен түспей келе жатқан, шешімін әлі таппаған мәселелердің бірі екендігі белгілі. Қазақ тілін оқыту әдістемесінің жүгі ауыр. Әсіресе, өзге ұлт өкілдеріне тілімізді жетік меңгерту мақсатында қолданылатын әртүрлі әдіс-тәсілдер тиімді болуы шарт.

Белгілі ғылым докторы Ә.Жүнісбек: «Қазіргі кездегі оқулықтар да, әдістеме де, мұғалім де қазақ тілін ана тілі ретінде үйретуге икемделіп дайындалған. Себебі мұғалімдер дайындайтын оқу орындары қазақ тілін тек ана тілі ретінде оқытатын мұғалімдер дайындап келеді. Сондықтан олар оқу сыныбына (аудиториясына) келеді де, грамматиканы жаттаудан бастайды. Айналып келгенде бала ережені біліп-ақ тұр, бірақ сөйлеуге дәрмен жоқ. Оқытушының да, оқушының да қыруар еңбегі тіл үйрету мен тіл үйренуге емес, грамматиканы жаттату мен жаттауға босқа сарп болуда. Ал бізге болса қазақ тілін «екінші» (ана тілі емес) тіл ретінде үйрететін оқу құралдары, әдістеме мен мұғалімдер керек. Ендеше әрекеттің басы қазақ тілін грамматикасыз оқытатын оқулықтар, әдістемелер мен мұғалімдер дайындау болу керек», - деген ұсынысын тастаған [1, 15]. Егер білім алушы ережені түсініп, жетік меңгерген болса, сол тілде сауатты сөйлей алатын мүмкіндігі бар деген сөз. Дегенмен үнемі грамматика арқылы тілді меңгерту жоғарыда айтылғандай ұзақ уақыт алады. Мұғалім үнемі шыңдалу, даму үстінде болғандықтан оқулық пен әдістемелік құралдардағы тапсырмаларға қосымша топтың, білім алушылардың деңгейіне, қабілеттеріне қарай тілді дамыту мақсатында өз жанынан білім алушылар меңгеруі тиіс деп санаған түрлі тиімді жаттығу түрлерін өздігінен ұйымдастыра білуі тиіс. Қазақ тілін оқыту әдістемесі пәнінің ғылыми теориялық бағдарламасы төрт саладан тұратыны белгілі. Біріншісі – педагогика-дидактиканың теориялық негіздері;

екінші – қазақ тілінің ғылыми саласы; үшіншісі – тіл дамыту; төртіншісі – педагогикалық практика бөлігі [3, 4]. Тіл дамыту түрінің ең негізгісі – *сөйлеу тілін дамыту* қажет. Яғни, қазақ тілін қатынас құралы ретінде еркін меңгеріп, саналы түрде үйренуі керек. Білім алушы күнделікті өмірде мемлекеттік тілде сөйлесіп, өз ойын анық, нақты, сауатты жеткізуге міндетті. Психолог С.Л. Рубинштейн: «Дағды санаулы түрде автоматтандырылған қимыл-әрекет түрінде көрінеді, ал сонан соң әрекеттің автоматтанған тәсілі ретінде қызмет атқарады», - дейді. Яғни, білім алушы сөйлеу түрлері мен үлгілерін үйрене отырып, қазақ тілінде қарым-қатынас жасау дағдысын бойында қалыптастырып орнықтырады. Сөйлеу дағдысын қалыптастыруда *көру, сезу, есту* түрлері маңызды орын алатыны белгілі. Ендеше екінші тілге үйретуде сөйлеу дағдыларын қалыптастыру үшін білім алушылардың бір-бірінің үнемі ауызша әңгімелесу дағдысын есту, сезу, көру арқылы жүзеге асыру қажет. Білім алушылардың ой белсенділігіне, қызығушылықтарына, мамандықтарына, тілге деген ынтасына қарай сөйлем құрау, диалог құру, эссе жазу, пікірін жазу секілді тапсырма түрлерін әр сабақта дәстүрге айналдыру қажет. Білім алушының берілген тақырыпқа орай құраған мәтінін оқыта отырып, қате құрылған сөйлемдері арқылы грамматикалық құрылыс заңдылықтарын үйрету, дұрыс жазуға дағдыландыру қажет. Мәтін арқылы саналы түрде өз пікірін жеткізген білім алушы тілдік таңбаларды неге олай қолданғанын, басқаша қалай айтуға болатынын түсіндіріп беруі тиіс. Ауызекі сөйлеуге дағдыландыру барысында оқыту әдістерін қатар қолданған жөн. Оның ішінде адамгершілік тәрбиесінің тармақтары: еңбек, эстетикалық, экологиялық, адамгершілік, саяси-идеялық тақырыптары кіреді. Оқытушы осы тармақтар бойынша мәліметтерден хабардар болуы тиіс. Әр халықтың тілдері әртүрлі болғандықтан олардың ойлауы да әртүрлі болады деген пікір бар. Ол туралы Б.Уорф: «Әр халықтың дүниеге өзіндік көзқарасы болады. Ол көзқарас (мировозрение) сол тілдің тілдік жүйсімен, морфологиялық құрылымымен анықталады», - деген болатын [1, 78]. Ендеше өзге ұлт өкілдерінің пікірін білу арқылы оқытушы өзі сабақ беріп отырған білім алушылары арасындағы ой айырмашылықтары мен ұқсастықтарын тани түседі. Сол арқылы білім алушылар арасында бір-бірін түсіну атмосферасын орнату керек.

Тіл дамыту жұмыстарының ең негізгілерінің және дәстүрлілерінің бірі – мәтінмен жұмыс. Мәтін – барлық тіл бірліктерінің ішіндегі өзіндік ерекшелігі мол бірлік, өзара мағыналық байланыстан тұратын біртұтас құрылым, тұтастық. Оның тіл дамыту барысында алатын орны ерекше [1, 71]. Мәтін материалдары қазақ халқының тарихи-мәдени өмірімен, тұрмысымен, өнерімен, әлемдегі білімге, техникаға қатысты жаңалықтармен байланысты болып отырады. Мәтінге қойылатын талаптар: әсерлі болуы, жүйелі болуы, дәлелді тексерілген фактілердің болуы, білім алушыларды адамгершілікке тәрбиелей алуы. Білім алушылардың қазақ тілінде анық, жатық сөйлеп, қазақ тіліндегі дыбыстарды дұрыс айтуға жаттықтыру үшін оқытушы мәтінді оқып көрсетуі керек. Себебі білім алушы дыбысты еліктеу арқылы тез қабылдап, интонацияны дұрыс қоюға, тілдің орфоэпиялық нормасын қалыптастыруға үйренеді. Бірінші мәтінді дауыстап оқыту арқылы, екінші мәтін бойынша жасалатын жаттығулар арқылы білімдерін ескереді. Әр мәтінге берілетін грамматикалық, лексикалық және стилистикалық тапсырмалар әрқалай болғаны дұрыс. Бір мәтінде тапсырманың бірнеше түрін беру шектен тыс күш салады, әрі жалықтырады. Мәтінмен таныса отырып алдымен таныс емес, түсініксіз сөздерге аудармасы арқылы түсініктеме беріліп, синонимдерін табу және сол сөздерге сөз тіркестері мен сөйлемдер құру тапсырмалары; мәтіндегі бірнеше сөзге өз сөзі арқылы анықтама жазу; мәтін мазмұнын баяндау; мәтінге қатысты пікірін білдіру; мәтін бойынша сұрақтар дайындау; мәтін бойынша оқытушының дайындап берген дұрыс және бұрыс мәліметтерін айыра білу; мәтінге жоспар жасау; мәтін бойынша сұрақтарға жауап беру; мәтінді абзацтарға бөліп оқу; мәтінді конспектілеу секілді бірқатар тапсырмалар өз нәтижесін беріп жүргені белгілі. Сонымен қатар сабақтан тыс уақытта кітап, газет, журнал оқу, теледидардан күнделікті тиімді бағдарламалар көру, театрдан қазақша қойылымдар көру, радио тыңдау және көргенін, естігенін аудиторияда бөлісіп отыру да білім

алушының сөздік қоры мен сөйлеу дағдысын қалыптастырады. Сол себепті оқытушы осы мәселені де жүйелі түрде назарға алып отырса тілді үйрену жемісін берер еді. Қазақ тілінде сөйлеу дағдысы қалыптасқан үйренушіге тілді тереңдете оқыту оңайға түседі.

Жазушы Ғ.Мүсірепов «Ана тілі дегеніміз – сол тілде жасаған, жасап келе жатқан халықтың баяғысын да, бүгінгісін де танытатын сол халықтың мәңгілігінің мәңгілік мәселесі. Ана тілін өгей ұлдары ғана менсінбейді, өгей ұлдары ғана аяққа басады. Ана тілін ұмытқан адам өз халқының өткенінен де, болашағынан да қол үзеді», - деген болатын. Ана тілімізді, мемлекеттік тілімізді жоғары деңгейге көтеріп, қолданылу аясын толықтай кеңейту Қазақстан Республикасының кез келген азаматының мақсаты болуы тиіс. Негізгі мағұлматтарды осы тіл арқылы меңгеру керек. «Адамның қоғамдағы орны сөз әлемін меңгеру дәрежесіне, тіл құпиясы мен сырларын қаншалықты ұғынумен ұштасады».

Әдебиеттер

1. Мемлекеттік тілді оқыту: ізденістер мен тәжірибелер республикалық семинарының материалдары, – Астана, 2010. – 216 б.
2. Қазақ тілін оқыту методикасы. – Алматы: Мектеп, 1988. – 239 б.
3. Қазақ тілін оқыту әдістемесі. Әбдікәрімова Т., Әбдіғалиева Т., Шәймерденова К. – Алматы: Ана тілі, 1999. – 232 б.

Р.С. Тұрысбек
Астана қ. (Қазақстан)

АСЫЛ СӨЗ АРНАЛАРЫ (АҚЫН-ЖЫРАУЛАР МҰРАСЫНДАҒЫ ДӘСТҮР МЕН САБАҚТАСТЫҚ СЫРЛАРЫ)

Ұлттық сөз өнерінің арналы саласы – ақын-жыраулар мұрасы. Халық әдебиетінің бай үлгілері ақын-жыраулар шығармашылығы арқылы ұнамды үрдіс, оңды сипат, жаңа мағынаға ие болды. Ақын-жыраулар – эпик жыршы болумен бірге сол тұстағы жорықтарға қатысқан. Қол бастап, халық сөзін айтқан. Жеңіс жалауын ой сезімімен тербеген, әділдікті ту еткен. Тегінде: «...Елге ұйытқы, ер-азаматқа ақылгөй болған жыраулар қазақ поэзиясының болашақта ұмтылар бағыт-бағдарын, идеялық тұғыры мен көркемдік биігін де айқындап кетті» [1, 8].

Жыраулар поэзиясында Асан Қайғы Сәбитұлының орны, тағылымы ерекше. Ол – әрі аңыз иесі, әрі қоғам қайраткері, әрі ділмар шешен.

Асан сөздері өсиет, нақыл түрінде көп кездеседі. Мысалға жүгінеміз:

*Мінезі жаман адамға,
Енді қайтып жуыспа.
Тәуір көрер кісіңмен,
Жалған айтып суыспа...*

Немесе бірлік, татулық туралы:

*Есенің де, тірің де
Бір болыңыз бәріңіз,- дейді.*

Және бір мысал: *Аққу көлдің көркі еді,*

*Ерте-кеш көлде әндеген,
Үнімен көлді сәндеген,
Қу көлдегі ерке еді, -*

деген жолдардан адам әлемі, өмір мәні, мінез құбылысы, жақсы-жаман орны мен сыры барынша айқын, дәлдік пен нақтылыққа негізделіп беріледі. Өмір өнегесі мен тәжірибесі де танылады. Дүние дидары, өмір-өлім мәні, татулық пен туыстық сыры да сенімді, серпінді сипат алады. Қысқа ғұмыр, жалған дүниенің нарқы мен парқы, қарыз-парыз істің кәделі де сауапты тұстары айқын аңғарылады. Ал, киелі сұлу құстың жыртқыш аңға кезігуі ақындық қуатпен, көркемдікпен, шешендікпен, шыншыл суретпен бейнелі жырланған.

Аққу – киелі, көл еркесі мен сәні, оны аялау мен бағалау қажеттілігі алға тартылады. Керісінше, қиянатқа қарсылық жасап, атпау керектігі айтылады.

Сондай-ақ, Асан қайғының Еділ мен Жайық жайлы өлең-жырлары ел-жердің қасиеті мен құдіретін кеңінен көрсетсе, Жәнібек ханға қаратып айтқан сөзінен ұлт пен ұрпақ ұлағаты, қоғам мен адам, замана шындықтары нанымды сипат алады. Ал, «Бұл заманда не ғаріп?», «Көлде жүрген қоңыр қаз», «Еділ бол да, Жайық бол!» сынды өлең, толғаулары ұлт мұраты, адам әлемі, өмір мәні, сыйластық сырлары туралы кемел ой, терең толғамдарды алға тартады.

Қазтуған – XV ғасыр әдебиетінен батыр, жырау ретінде белгілі. Ол Еділ, Жайық, Ойыл өзендері бойында туған. Ақындық өнері қуатты, мәнді. Айталық, жырау жырларында айқын аңғарылатын:

*Бұлт болып айды ашқан,
Мұнар болып күнді ашқан,
Мұсылман мен кәуірдің
Арасын өтіп-бұзып дінді ашқан,
Сүйінішұлы Қазтуған!-*

деген жолдардан елеулі эпитет, маңызды метафоралармен бірге батырдың биік тұлғасы, жорық жолдары, өжеттігі мен өр мінезі де қатар көрінер еді.

Қазтуған мұрасынан қазақ елінің өмір, тұрмысы, тарихы кең көрініс тапқан. Оны жырау жалынды жыр, отты өлең, өршіл рухпен серпінді жырлайды. Оның өлеңдерінде А.Б.Ж, т.т. дыбыстардан басталатын жолдар көп. Бес жолдан тұратын ондай өлеңдер ақын ерекшелігі, поэтикалық өнерінің сыр-сипаттары деуге болады. Көркемдік мұраты да осы тұстан танылады.

Мысалы: *Арғымақтың баласы
Арыған сайын тың жортар.
Арқамнан қосым қалар деп,
Ақ жария толқын күшейтер...*

Немесе: *Жарлысы мен байы тең,
Жабысы мен тайы тең,
Жары менен сайы тең...*

Тағы да: *Балығы таудай тулаған,
Бақасы қойдай шулаған...*

Мұндай мысал-деректі, ақыл-нақыл түрінде төгіліп түсер тегеурінді шумақтарды Асан атада / «Тауық неше шақырса, Таң болжалдап атар ол» /, Бұқарда / «Алыстан жанжал сөз келсе, Азулы сөйлер жүгініп»/, т.б. жиі кездестіруге болады. Өмірдің мәні мен

нәрі – қысқа-нұсқа қалыпта беріледі. Оның өзінен, сөз жоқ қоғам, кезең көріністері, өмір-уақыт шындықтары, дүние дидарының барша құбылыстары айқын танылады.

Ақын-жыраулар мұрасында ел мен жер, адам өмірі мен оның әрекеттері, өткен мен бүгін мәселесі, сабақтастық сырлары кеңінен көрінеді. Адами құндылықтар, бірлік пен келісім, татулық пен туыстық сырларына да кең орын беріледі. Өмір өнегесі, уақыт бедері, тәлім-тәрбие арналары да кеше мен бүгін байланысын айқын аңғартады. Асқар тау, ақша бұлт, ай мен күн, жыл мезгілдері, ғалам ғажаптары да тиісінше тілге тиек болып, көркемдікпен қорытылып, маңыз-мәні айқындалады. Мысалы,

Асан: *Ешкімменен ұрыспа,
Жолдасыңа жау тисе,
Жаныңды аяп тұрыспа,
Ердің құны болса да,
Алдыңа келіп қалған соң,
Қол қусырып барған соң,
Аса кеш те қоя бер,
Бұрынғыны қуыспа...*

Жиенбет: *Еңсегей бойлы ер Есім,
Есім сені есірткен,
Есіл менің кеңесім...*

Ақтамберді: *Жағалбай деген ел болар,
Жағалтай деген көл болар...*

Жыраулардың өлең-толғауларында қоғамдық құбылыстар мен кезеңдік көріністер, адами сапа мен еңбек мұраттары, өмір-уақыт шындықтары, дәстүр мен дін, хан мен халық, жас пен кәрі, ел мен ер, бай мен би, ән мен күй, тұрмыс-тіршілік иірімдері кең орын алады. Осыған қатысты кеше-бүгін байланысының айшықты-нақышты тұстары, бедерлі бейнелері, көркем теңеулер мен сырлы суреттер, өрнекті ойлар мен образ-символдар, салыстыру-салғастырулар көптеп кездеседі. Мысалы, **Асан:**

*Ашу – дұшпан, артынан
Түсіп кетсең қайтесің
Түбі терең қуысқа.*
Немесе: *Жақсыларға айтпаған,
Асыл шырын сөз ғаріп
Замандасы болмаса,
Қариялар болар тез ғаріп.
Қадірін жеңге білмесе,
Бойға жеткен қыз ғаріп.
Ел жағалай қонбаса,
Бетегелі бел ғаріп...*

Шалкиіз: *Сен алтынсың – мен пұлмын,
Сен жібексің – мен жүнмін.
Сен сұлтансың – мен құлмын
Сен сұңқарсың – мен құмын.
Боз сазаны тоқтыдай
Балығы таудай тулаған.
Бақасы қойдай шулаған.*

Доспамбет: *Туған айдай нұрланып,
Дулыға кидім өкінбей.*

Шал: *Ашу – дұшпан болғанда, нәпсі – жауың,
Ақыл – тұрған алдында асқар тауың.
Шешен сол – сөйлер сөзден қан алмаса,
Жақсы сол – істер ісін тамамдаса,
Иман – қой, ақыл – қойшы, нәпсі – бәрі
Кәрілік – күлге аунаған қотыр бура...*

Ақын-жыраулар мұрасында қанатты сөз бен даналық ойға, таным негіздері мен шындыққа сыйымды көріністер, ұтымды жолдар мол. Осы тақырыптағы шығармалар қоғам, өмір, уақыт шындығын өлең сөздің өзегі ету арқылы белгілі, күнде кездесетін көрініс – құбылысты көркем, нақты жеткізуімен ерекшеленер еді. Әрі әрбір ақын-жырау қайсыбір тақырыпты сөз етсе де өмір тәжірибесін, уақыттың сыр-таңбасын тап басып нанымды, жеңіл жеткізеді. Бұдан байқалатыны: ұлт пен ұрпақтың мәні мен қамы, өмір-уақыттың бедерлі белгісі, сыр-сипаттары терең көрініс береді. Ата-ана қадірі, ұл мен қыз сипаты, ене мен келін қарым-қатнасы, жақсы-жаман орны, жастық пен кәрілік мәні де бар қырынан көркем, нанымды ашылады.

Ақын-жыраулар қыз бен жігіт, әйел сипатын т.т. тақырыптарды сөз еткенде адам өмірі мен кезеңдерін, олардың /ұл мен қыздың, әйелдердің/ әрбір отбасы үшін орнын, қадір-қасиетін, ең негізгісі – адамдық-имандық қырларын, ой-сезімге әсер етер көркем де сұлу келбет-мүсін, жаратылыстарын, түр-тұлға т.т. барынша көркемдікпен, кемелдікпен суреттейді. Адам әлемін, өмір мәнін әр қырынан нанымды сипаттайды:

Шал: *Жиырмаға келген қыз кәрі болар,
Өңі кетіп, шырайы сары болар.
Ер елуге жетсе де айыбы жоқ,
Әр уақытта біреудің жары болар...
Бір жігіт бар – құр жан
Бір жігіт бар – тірі жан.
Бір жігіт бар – жігіт жан.
Құр жан дейтін жігіт –
Кеудесінде жаны бар, еш нәрсені бітірмейді,
Тірі жан дейтін –
Бар тапқанын киім мен асқа сатар.
Қызыл белбеу, шоңкима етік, үкі тағып,
Әркімді бір сықақ қылар.
Жігіт жан дейтін жігіт –
Сегіз қырлы, бір сырлы болар.*

Абыл: *Жігіттік – өтер, кетер бір қызыл гүл...*

Жыраулар шығармашылығында ер қанаты – ат орны мен жылқы сипатына да зор маңыз берілген. Тұлпар туралы халық айтқан: «Жылқы – малдың патшасы», «Жүзден – жүйрік, мыңнан – тұлпар», «Адам жылқы мінезді», немесе: «Жарым – жылқы, жүйрік ат - салған әнім» деп ақын /І.Жансүгіров/ айтқандай, ақын-жыраулар қазақтың қадірлі басты байлықтарының бірі – жылқыны үстірт сөзбен, сырттай қызығушылықпен суреттемейді, керісінше азамат, батыр мінер арғымақты мінсе – көлік, шапса – тұлпар, ал қымызына сусын ретінде қараған, қысқасы адам өмірімен, тағдырымен етене құбылыс ретінде таниды.

Ақын-жыраулар мұрасында жалпыадамзаттық, ұлттық мәселелер де, дүниетанымдық, пәлсапалық туындылар да мол. Олардың табиғатынан ата жолына, дәстүрге адалдық, сондай-ақ бірлік пен елдік белгілерді, ақыл-ой, парасаттылықты тең ұстау т.т. бүгінгі күні де аса қажет, кәделі тақырыптар кең орын алған. Адам мұраты ардақталып, өмір, еңбек мәні айқындалады.

Ой мен сөз жүйесін аталмыш тақырыптар төңірегінде өрбітсек, Асан ата шығармашылығында – Жәнібек, Бұқар, Үмбетейде – Абылай, Марғасқада – Есім, Махамбетте – Жәңгір, Шалкиізде – Темір секілді би, хандардың адами-имандық, өмірдегі, жорықтағы орны жан-жақты көрініс тапқан. Сондай-ақ, бейнелеу, суреттеу әдістерінде қаһармаңдық, романтикалық, сатиралық та компоненттер (Шалкиізде – Би Темір әрекеті, Бұқар, Үмбетейде – Бөгембайды суреттеу т.т.) кездеседі. Бұл кезеңдердегі «Әй, заман-ай, заман-ай», «Ай, Абылай, Абылай», «Ай, хан мен айтпасам білмейсің» деп басталатын сөздерден адамға, кезеңге қаратып тіл қату, өмір шындығын ашу мақсаты айқын аңғарылады. Өлең-толғаулардың басталуы (көбінде алғашқы жолдары) жиі-жиі қайталануы да назар аудартады (мысалы, Қазтуған – «Алаң да алаң, алаң жұрт», Доспамбет – «Сөре, сөре, сөре қар», «Тоғай, тоғай, тоғай су», Шалкиіз – «Жел, жел, өсер, жел, өсер», «Асқар, асқар, асқар тау», «Ор, ор қоян, ор қоян», Ақтамберді – «Көк көгершін, көгершін», «Балпаң, балпаң басарсың», «Күлдір, күлдір кісінетіп», т.т.).

Ақын-жыраулар мұрасында дүние дидары, уақыт пен кеңістік, ғалам ғажаптары, зат пен құбылыс, өмір көріністерін, т.т. айқындау мақсатында қолданылған сөз, тіркестер де көркемдік-тәсілдік міндеттерін даралай түседі: «Қоңыраулы найза қолға алып» (Доспамбет), «Боз жусан» (Асан), «Еңсесі биік боз орда» (Доспамбет), «Ақ мамығын таранған» (Асан), «Ақ кірпіш тас суда бар» (Бұқар), «Ақ киік ақ ала тау» (Шалгез), т.т...

Демек, ақын-жыраулар шығармашылығындағы тақырыптық арна, көркемдік келісім, үйлесім иірімдерінен сол кезеңнің шындығын, сырын сезінумен қоса бүгінгі әдебиет қозғалысынан сирек кездесетін адами-имандық белгілерді, биік азаматтық тұғырды, әлеуметтік-қоғамдық мәселердің аражігін, сондай-ақ, білек пен бедел, залым мен зиялы, жомарт пен сараң сипаттары, дос-дұшпан, жақсы-жаман, ер-әйел, қыз-жігіт, т.т. түйінді ой, жүйелі сөз, тәлімдік өнеге-үлгісінде жеткізіледі. Біздіңше, мұның қалың көпшілікпен қоса мәдени-ағарту саласы қызметкерлеріне, оқушы-студент жастарға, т.б. берер дерегі көп, әрі тәрбиелік-тәлімдік мәні де бар.

Ақиқатқа тура қарасақ, сөз өнеріміз тарихына ақын-жыраулар мұрасы болып қосылған әсемдік әлем иірімдерінің маңыз-мәні, оны оқып-үйрену мен зерттеп-зерделеудің қажеттілігі, жаңа бағыттары қандай?

Біздіңше, әлеуметтік-қоғамдық жағдаяттарға, кезең-уақыт сырларына бүгінгі күн талаптары тұрғысынан қарап, танып-талдау аса маңызды.

Екіншіден, Ата Заңымызда атап көрсетілгеніндей, қазақ халқы: «...өзін демократиялық, зиялы, құқықтық және әлеуметтік мемлекет ретінде орнықтырады, адам мен оның өмірі, құқықтары мен бостандықтары ең қымбат қазынасы» болғандықтан, Адам мәселесін, өмір-тұрмыс, дәстүрлерін, дүниетаным қырларын кең көлемде қарастыру қажет те кәделі іс.

Үшіншіден, Қазақ Ордасының негізін қалап, оны нығайту ісінде есім-еңбектері құрметпен аталынатын – Керей, Жәнібек, Мұрындық, Қосым, Бұйдаш, Тақыр, Хакназар, Тәуекел, Есім, Тұрсын, Жәңгір, әз-Тәуке, Әбілмәмбет, Абылай, т.б. халықты басқару жүйесі мен жорық-соғыстағы қимыл-қозғалыстары, елдің амандығы мен жердің бүтіндігі жолындағы іс-әрекеттері, адами-имандық қырлары, олар туралы айтылып-жазылған мұра-мирастардың т.т. өз деңгей-дәрежесіне лайық сыр-сипатын ашу керек.

Төртіншіден, Алаш елі мен қалмақ (ойрат) жұрты аралығындағы екі ғасырлық соғысты, «ақтабан-шұбырынды» кезеңін, орыс отаршылдығы мен оның зардаптарын бүгінгі күн биігінен танып-таразылап, әділеттілік тұрғысынан бағалау, зерттеп-зерделеу кәделі де сауапты жұмыстардың бірі.

Бесіншіден, XV-XVIII ғ.ғ. аралығындағы ел бірлігі мен татулығын сақтау мақсатынан туған – «Қасым ханның қасқа жолы», «Есім ханның ескі жолы», әз-Тәукенің Жеті жарғысы», Билер институтының маңыз-мәні, Кіші жүз ханы Әбілқайырдың өзін және қол астындағы ел-жұртын Ресей бодаңдығына алуын өтініп жазған хаттары (императрица – Анна Иоановнаға - Р.Т.), Қазақ хандығы мен Цин империясының (1741-1811) ресми хаттары, бұдан басқа Шығыс өркениеттерімен қарым-қатынасын айғақтайтын дереккөздері, дипломатиялық байланыстар жүйесі, Сәмеке хан, Нұралы сұлтан, Бопай ханым хаттары мен Орта жүз ханы Әбілмәмбеттің, Орта жүз сұлтаны Абылайдың, басқа да батыр-билердің Анттары мен Ресей құрамына енудің кезең-кезең арқылы жүзеге асыруылын танып-талдап, сол арқылы ұлт тарихына, қазақтың қоғамдық ой-санасына, дәстүр арналары мен дүниетаным иірімдеріне ден қою, нәтижесінде кеше-бүгін байланысын ашу, сабақтастық сырларына мән беру ғибратты да тағылымды болып табылады.

Алтыншыдан, Қазақ хандығы кезеңін – Батыс пен Шығыс өркениетімен байланыста зерттеп-зерделеу, алыс-жақын елдердің оқымыстыларының (мысалы, В.В.Радлов, С.Е.Малов, П.М.Мелиоранский, Н.И.Ильминский т.б.) айтып-жазып қалдырған дерек-көздерімен, негізгі еңбектерімен сабақтастықта сөз етудің қазіргі кезеңде де маңызы зор.

Жетіншіден, осы кезең шығармашылығын (XV-XVIII ғ.ғ.) оқып-үйрету ісінде өлең-толғау жанрына, мәтінге (текст) ерекше көңіл бөлу, ақындық өнерге, ондағы өршіл де сенім-серпінге, ұлттық дәстүр-өнегелеріне, т.т. назар аудару арқылы кезең, оқиға, тақырып табиғатына үңілу негізгі мұраттардың бірі. Өйткені, ақын-жыраулар: «...хандық дәуірдегі қазақ әдеби тілінің сөз байлығы, XV-XVIII ғасырдағы қазақ әдебиеті, оны танытатын нұсқалар туралы айтарлықтай материал (дерек) береді» [2].

Сегізіншіден, ақын-жыраулар поэзиясындағы қоғам, уақыт сырлары, өмір шындықтары, ұлттық дәстүр-үлгілері, адамдар арасындағы қарым-қатыныстар, ой-сөз жүйелері, сезім мен саз үндестігі, тіл мүмкіндіктері, қысқасы көркемдік-эстетикалық қуатын, танымдық мәнін, поэтикалық өлшем, өрнектерін әдебиет тарихы мен теориясы тұрғысынан талдап, жаңашыл бағыт-үрдістерді зерделеу басты міндеттерді құрайды.

Тоғызыншыдан, қазақ әдебиеті тарихындағы ақын-жыраулар мұрасын ұлт руханиятының қайнары, елдік құндылықтарымыздың бірегей нұсқасы ретінде танып, «Мәдени мұра» мемлекеттік бағдарламасының құрамдас бөлігінде қарастырып, тақырыптық мәнін, жанрлық-көркемдік қырларын жаңа бағыт, талаптар тұрғысынан танып, зерделеу аса мәнді.

Оныншыдан, ең негізгісі Қазақ хандығы тұсында жасаған, ұлттық сөз өнеріне өлең-жыр, толғау сынды мәңгілік мұра қалдырған – ақын-жыраулар шығармашылығы кеше-бүгін байланысын нығайтып, мәдени-рухани арналарға кең өріс берді. Ақын-жыраулар қоғамдық құбылыстар мен болмыс бедерін, адам мұраты мен еңбегін, өмір өнегесі мен уақыт шындықтарын тақырыптық Іәм көркемдік өрнектерімен байытты. Ұлт руханиятының көркемдік кеңістігін – өлең-жыр, толғаулардағы әсем әуез, жүйелі сөз, еркін ой, өршіл рух, мадақ жыр, бейнелі өрнек, ділмәрлік пен тәлімдік, шеберлік пен шешендік, тапқырлық пен салыстыру, қысқасы сырлы әлемнің әр алуан үздік үлгілерімен, өнегелік-ғибраттық терең мәнді қырларымен толықтыра түсті. Осы реттен келгенде: «...Әдебиет мектеп ішіндегі ақыл, сезім тәрбиелеп, қалыптап жетілуден басқа оқушыға қазақ деген елдің өткендегісі мен бүгіндегі пішінін танытуға керек» [3,9].

Тұтастай алғанда, ұлттық сөз өнерінің қымбат та құнарлы саласы-ақын-жыраулар мұрасы ғасырлардан жеткен жыр маржандары. Ш.Уәлихановша айтсақ, «...көшпенділер философы» атанған Асан қайғыдан басталып, «...қазақ хандығының бас идеологы» (М.Мағауин) – Бұқарға ұласқан дүбірлі дәуірдің көркем шежіресі кеше мен бүгінді жалғап, заман шындықтарымен сабақтастық тауып, уақыт рухын айқын аңғартады.

Әдебиеттер

1. Бес ғасыр жырлайды. Екі томдық. 1 том. – Алматы: Жазушы, 1989. – 384 б.

2. Сыздықова Р. Қазақ хандығы және қазақ әдеби тілі //Қазақ әдебиеті, 2015, 5 маусым.
3. Әуезов М. Әдебиет тарихы. – Алматы: Ана тілі, 1991. – 240 б.

С.А. Хамзаев
г. Ташкент (Узбекистан)

ПРОПОЗИЦИОНАЛЬНАЯ СТРУКТУРА ИНФИНИТИВНЫХ ОБОРОТОВ С ВТОРИЧНОЙ ПРЕДИКАЦИЕЙ В АНГЛИЙСКОМ И УЗБЕКСКОМ ЯЗЫКАХ

Конец XX и начало XXI века характеризуется возросшим интересом к вопросам логико-гносеологического аспекта функционирования элементов языка в дискурсе. Это нашло свое отражение в выборе методики исследования отдельных языковых структур в английском и узбекском языках.

В данной статье речь пойдет о пропозициональной структуре предикативных конструкций с неличными формами глаголов в английском языке и способах передачи этих структур в узбекском языке. Круг вопросов, обсуждаемых в статье, связан только с инфинитивными оборотами в сравниваемых языках. Под понятием «пропозициональная структура» подразумевается функциональная семантика предикативных конструкций с точки зрения семантики конститuentов.

Многообразие инфинитивных построений в германских языках связано с широкой представленностью в них качественно разных форм, начиная от инфинитива и кончая полностью субстантивированной формой, т.е. герундия в английском, и возможностью превращать в имя инфинитив в языках мира. Одновременное совмещение в инфинитиве глагольных и именных признаков обнаруживается в английском языке, выделяя его среди других германских языков сочетаемостью субстантивированного инфинитива с субъектом и объектом: *It can't be that he paid off his debts. – He didn't pay his debts. / У қарзларини тўлаб бўлганига ишонини қийин. – У қарзларини тўламаган.*

Как видно из переводов, данная инфинитивная конструкция в узбекском языке передается, как правило, отдельной грамматической пропозицией с субъектом и предикатом. При использовании вместо английского инфинитива узбекского событийного имени возможно обозначение субъекта действия: *My eating meat... – For me to eat meat... / Менинг гўшт ейишим... / Менга кам гўшт ейиши...*

Анализируя субъектную сочетаемость английского инфинитива, У.Чейф отмечает, что в других языках возможно (но мало употребительно) обозначение субъекта при событийном имени посессивами или генитивом, например в английском [1, 209]: *There is a kind of consolation in a man's having nothing in this world to lose. – The man has nothing to lose / Инсоннинг бу дунёда йўқотадиган ҳеч нарсаи йўқлиги унга маълум бир маънода тасалли беради; Инсоннинг йўқотадиган ҳеч нарсаи йўқ.* Ср. также пример Ю.С. Степанова, приведенный им по другому поводу: *Your being a doctor is absolutely necessary to get this job - For you to be a doctor is necessary / Сиз бу ишга кириш учун доктор бўлишингиз шарт* [2, 30].

Таким образом, там, где в английском предложении используется субъектный инфинитив, в других языках предпочитается косвенное выражение субъекта.

Количество предлогов, сочетающихся с инфинитивом может быть большим или меньшим, тем не менее, продуктивность данных конструкций в языках отличает их, например узбекского от английского, где предложный инфинитив менее распространен. Ср. некоторые предложные конструкции, вводящие пропозицию со значением цели, цели-причины, уступки и т.п.: *He is very cunning in order to believe it./ Унинг айёрлиги сабаб,*

бунга ишонми қийин. He suffered out of his misfulfilment of his mission. / У ўз вазифасини бажара олмагани сабаб ўзини ноқулай ҳис қилаётган эди.

Параметры времени для инфинитивной пропозиции могут быть выявлены при трансформационных изменениях структуры предложения, исходя из временного аспекта пропозиции. Ш.Рахматуллаев приводит следующий пример импликации временного плана для предложного инфинитива в узбекском языке: *У уйидан чиқиб кетмоқда ва ўзи билан соябонини олмади* → *У уйидан соябонини олмасдан чиқиб кетмоқда* → *У уйидан чиқиб кетди ва соябонини олмади* → *У уйидан соябонини олмасдан чиқиб кетди* [3, 177.]. Ср. также на английском: *He is coming out and is not taking an umbrella with him* → *He is coming out without taking an umbrella with him; He came out and didn't take an umbrella with him* → *He came out without taking an umbrella with him.*

Семантическая структура данных предложений содержит по две пропозиции, обозначающие совместность двух действий или состояний; при этом действие (состояние), выраженное в одной из пропозиций – инфинитивной – является причиной состояния, обозначенного в другой. Предикаты пропозиций совпадают по одному из своих актантов – по субъекту действия.

Семантический субъект инфинитивной пропозиции может быть тем же, что у главного предиката и не иметь специального формального выражения при инфинитиве, и быть представленным дополнением при главном предикате: *I gave two hours for him to answer.* / *Мен унга жавоб бериши учун икки соат вақт бердим.*

Проанализируем пропозициональную структуру предложения в узбекском языке, которое содержит неличные формы глагола, создающие фон для раскрытия семантики высказывания:

Йигит супанинг бир четига қисилиб ўтиргач, тингирлатиб дуторини созлай бошлади (А.Қодирий).

Данное предложение содержит 6 пропозиций, а именно:

1. *Йигит бошлади.* (Парень начал) [агентив]; 2. *Йигит созлади.* (Парень настроил) [агентив]; 3. *Йигит тингирлатди.* (Парень потрогал струны) [агентив]; 4. *Йигит ўтирди.* (Парень сел) [агентив]; 5. *Йигит қисилди.* (Парень чувствовал давку) [экспериенцер]; 6. *Йигит супанинг бир четида.* (Парень находится у края глиняного выступа) [локатив].

Семантическая структура предложения содержит три актанта – *йигит (парень)* – агенс, *суна (глиняный выступ)* – локатив, *дутор (инструмент на подобие гитары)* – объект.

Анализ показывает, что пропозициональная структура предложений зависит от характера семантики глагола-сказуемого, а также типа отношений между словами в вербальном дискурсе.

Таким образом, инфинитив и его использование в номинализованных конструкциях отличается от ситуации в других языках. При тождестве референта субъектных наименований главного предиката и дополнительного английский язык предпочитает сложподчиненное предложение. Продуктивность данной модели, лишь за некоторыми исключениями, распространяется почти на все семантические группы предикатов: *I decided to leave.* / *Мен кетишига қарор қилдим.*

При описании любого события, действия, состояния всегда подразумевается воспринимающее лицо, которое является, таким образом, обязательным элементом ситуации. Этот элемент ситуации может либо получить специальное выражение в предложении, либо остаться подразумеваемым. В английском высказывании указание на воспринимающее лицо включается гораздо чаще, чем в узбекское высказывание. Например, женщина мечтает о будущем: *And suddenly enters my son.* / *Кутилмаганда ўғлим кириб келди.*

Инфинитивная пропозиция, как в английском, так и в узбекском языках может включать предикаты самой разнообразной семантики – движения, состояния, восприятия,

действия и т.д. Синтаксическая структура таких предложений представлена глаголом в личной форме и двумя дополнениями к нему. Семантическая структура состоит минимум из двух пропозиций: (субъект + процесс восприятия) + (субъект + действие, состояние, процесс). Специфичным для высказываний с объектным инфинитивом является использование в качестве семантического субъекта референтных наименований: лица, неотъемлемой части субъекта-лица, имен одушевленных существ – не лиц, обозначений предметов, событийных наименований.

Пропозициональная структура инфинитивных оборотов отличается от других подобных им конструкций тем, что у каждого инфинитива существует потенциальная, нереализованная возможность образовать пропозицию, что несвойственно многим другим формам. Поэтому количество пропозиций в семантической структуре предложений находится в прямой связи с количеством актантов глагола.

Что касается различия в языковом отношении, то в английском языке четко выделяются инфинитивные обороты с точки зрения их структуры и комбинаторики. А инфинитивные обороты узбекского языка не особо отличаются ярко выраженными границами.

Дальнейший детальный анализ этой проблемы может дать очень многое в понимании природы пропозициональной структуры синтаксических единиц в языках различных систем.

Литература

1. Чейф У. Значение и структура языка. – М.: Наука, 1975. - 468 с.
2. Степанов Ю.С. Имена. Предикаты. Предложения. – М.: Наука, 1981. - 242 с.
3. Рахматуллаев Ш. Ҳозирги замон ўзбек тили (1- китоб). – Т.: Мумтоз сўз, 2010. - 298 б.

Е.Н. Черноземова
г. Москва (Россия)

ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПОВСЕДНЕВНОСТИ ШКОЛЬНОГО БЫТА В РОМАНЕ ДОННЫ ТАРТТ «МАЛЕНЬКИЙ ДРУГ» (2002)

Школьная тема в художественной литературе достаточно многогранна. В ней созданы прекрасно выписанные детские образы, образы учителей и родителей, разработаны проблемы взаимоотношений детей со взрослыми и сверстниками, успешности и неуспешности учителей в школьной и бытовой повседневности. Отечественная литература советского периода создала ряд образов прекрасных учителей с богатым нравственным багажом, зачастую оказывающихся в весьма сложных, далеко не идеальных обстоятельствах, проявляющих себя в разрешении непростых повседневных конфликтов.

Художественное исследование западной литературой того, как передается духовно-нравственный опыт в повседневном общении, зачастую связывается с проблемой отсутствия собственного духовного пространства или странного его наполнения у тех, кому доверено воспитание: у учителей и воспитателей.

Многое поменялось в школьном быту со времен Чарльза Диккенса, Бронислава Нушича и Марка Твена, но учитель, видимо, остается одной из самых консервативных фигур, и суть конфликта быта школы и жизни также малоизменяема. Ситуации, темы, образная система, связанная с воссозданием образов учителей и школьной повседневности, средства их воплощения повторяются в произведениях, разделенных столетием, а подчас и полуторастолетним периодом.

Проза американской писательницы начала XXI века лауреата Пулитцеровской премии 2014 года Донны Тартт (род. 1963) представляет безусловный интерес в разработке и исследовании школьной проблематики, отличается тщательным прописыванием деталей, ситуаций, обстоятельств, безусловно, прожитых, продуманных и осмысленных, о чем свидетельствуют тонкость сделанных наблюдений, глубина проникновения в психологию детей и взрослых, произведение и разработка конфликтных ситуаций и психологических состояний, фиксация мимолетных впечатлений. В каждом из трех романов Донны Тартт есть тема воспитания, образы воспитателей и учителей, воспроизведение атмосферы школьной повседневности.

В «Тайной истории» / *The Secret History* (1992) [1], хронологически первом произведении Донны Тартт с явно выраженными чертами университетского романа, школьный опыт ряда персонажей дается фоном, поскольку основное действие происходит в университетском колледже, и персонажами являются его студенты и преподаватели. К числу ведущих персонажей относится университетский профессор древнегреческого Джулиан Морроу. Первоначально этот роман имел название «Бог иллюзий», поскольку в нем, как и в последующих романах Д. Тартт, исследуется, как именно культурная среда, учебные и художественные тексты влияют на формирование личности, как обретаемые знания даже при руководстве внимательного и знающего наставника могут вместо того, чтобы прояснять неясное, переводить его в светлый план сознания, приводить к обратному эффекту: творить иллюзии, способствовать эскапизму, уходу от необходимости решать сложные проблемы.

Столь же тщательно и интересно Д. Тартт прорабатывает проблему окружения и наставничества в третьем романе «Щегол» / *The Goldfinch* (2013) [2], воспроизводя строгие правила одной школы и безразличие к происходящему с учащимися в другой. Центральный персонаж романа Тео проходит повседневность этих двух школ именно в такой последовательности: от школы со строгими правилами, в которую определила мама, к школе безразличия, в которую отдал отец. Это обратная последовательность в сопоставлении с диккенсовским Дэвидом Копперфильдом, у которого все сложилось наоборот: сначала школа строгих правил с директором, сорвавшим голос от крика, в которую определил отчим и где царит наущничество и насмешки, а затем замечательная школа, возглавляемая добрым директором, погруженным в науку, которую отыскала бабушка, тётка его отца, мисс Бетси Тротвуд [3]. Особенно интересны в романе Донны Тартт с точки зрения выявления особенностей психологии подростка и его взаимоотношения с миром взрослых начальные главы романа, в которых созданы образы многочисленных социальных работников, отвечающих за судьбы детей, попавших в сложные жизненные ситуации, и мебельщика-антиквара, ставшего воспитателем Тео, но не подозревавшего о сложностях, с которыми подросток, а потом и юноша был обречен справляться самостоятельно.

Роман Донны Тартт «Маленький друг» (2002) [4] сочетает черты романа воспитания, прорабатывающего проблему повседневных взаимоотношений подростка со сверстниками, учителями, родственниками и родителями, элементы детективного и психологического романа, а также прозы, исследующей социум.

Ряд школьных сцен и образов учителей органичны в романе, центральной героиней которого является двенадцатилетняя Харриет Клив-Дюфрен (*Harriet Cleve Dusfresnes*) и часто появляющийся рядом с ней ее одиннадцатилетний приятель Хилли Халл. Харриет начитана, полна живых героических устремлений. По мнению одной из ее тетушек, такие, как Харриет, перенесут все, «будь то потоп, революция или вторжение русской армии» [4, Ch. 3]. Одним из любимых занятий Харриет является чтение. Ей было полтора года, когда погиб ее старший брат, и проблема смерти переживается ей чрезвычайно остро. Видимо, именно с этим связано многократное разыгрывание ею с мальчишками во дворе сцен Тайной вечери и событий в Гефсеманском саду, для которых участниками выучивались целые параграфы из Нового Завета: ей страстно хотелось проникнуть в тайну смерти и

возможность воскрешения» [4, Ch. 1]. Казалось бы, Харриетт должна быть устремлена к разъяснениям интересующих ее вопросов на занятиях в воскресной школе и летнем христианском лагере. Но ее, как и других детей, отвращает лицемерие взрослых.

Харриет и Хилли обречены на необходимость посещать воскресную школу, атмосфера которой, по своему существу, похожа на ту, что посещал веком раньше Том Сойер. Наставник начала XXI века, так же как и твеновский директор Уолтерс, речь которого всегда «была составлена по готовому образцу, который никогда не менялся <...> Последнюю треть этой речи подчас омрачали бои, возобновлявшиеся между озорными мальчишками» [5], – мало понимает в психологии детей и подростков. Он торгует машинами и смотрит на воспитанников с точки зрения коммерческого интереса. (Отметим к слову, что к числу твеновских мотивов в романе Тартт относится и мотив школьной дружбы и взаимоотношения с темнокожим населением [глава 5 «Красные перчатки»], эпизоды с дохлой кошкой [глава 1 «Смерть кошки»] и ситуация, когда ребенок становится невольным свидетелем заговора).

Глядя на собравшихся в классе воскресной школы детей, пастор Дайл видит лишь не имеющих имен маленьких подонков, маленьких тупиц, уродов, обреченных копировать жизнь своих никчемных родителей, и мысленно называет их обобщенными фамилиями неблагополучных семей: «маленькие Ратклифы, Скирли и Одумы», отцы которых не думали погашать кредиты за приобретенные у него автомобили. Мысли мистера Дайла заняты лишь тем, кому предстоит нанести визит по поводу просрочки кредита, но вовсе не тем, как облагородить пришедших к нему обездоленных [4, Ch. 4]. Обезличенность для учителя грязных и сопливых в его восприятии маленьких подонков сопоставима с отношением к ученикам диккенсовского учителя Томаса Гредграйнда из романа «Тяжелые времена» (Charles Dickens, *Hard Times*, 1854), который обращался к ученикам, называя их по номерам. Но если у мистера Гредграйнда была задача наполнить эти сосудики знаниями [5], то занятия, затеянные пастором Дайлом в воскресной школе вообще не имели сколь либо ясной цели, но были лишь способом оправдать приобретенный на деньги прихожан новый зеленый автобус, который пастор использовал то для доставки малообеспеченных детей в воскресную школу, то для якобы бесплатных экскурсий, за которые на деле требовали деньги на бензин. Пастор со взглядом бизнесмена не внушает детям пиетета.

Не лучше обстоят дела и в обычной школе, от которой детей тошнит в прямом и переносном смысле, поскольку ковровин в переполненном классе с закрытыми окнами издает тошнотворный запах мочи, а «учительница миссис Милли, которая страдала от дурного запаха точно так же, как и они, ходила по классу с баллоном освежителя воздуха, непрерывно брызгая над головами детей, так что домой они уходили, разнося вокруг ароматы женской уборной» [6]. Под действием этой «газовой атаки» мисс Милли периодически сбегала посреди урока поболтать со своей подружкой, учительницей пятого класса, в эти перерывы «класс мог вволю беситься».

Художественное исследование проблемы становления подростка, проведенное Донной Тартт, выносит вердикт об отсутствии у взрослых, претендующих на воспитание детей, собственного духовного пространства, достаточного для того, чтобы удовлетворить духовные и интеллектуальные потребности воспитанников. Некоторым оправданием взрослых служит то, что мир городка Александрии в романе дается с точки зрения девочки-подростка, безусловно, обладающей юношеским максимализмом. Однако многочисленность образов взрослых, несостоятельных в общении с детьми и подростками, перечеркивает все оправдания.

Литература

1. Tartt D. *The Secret History*. New York: Alfred Knopf, Inc., 1992. 524 p. Тартт Д. Тайная история. Роман / Пер. с англ. Д. Бородкина, Н. Ленцман. – М.: Иностранка, 2008. – 704 с. . [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.litmir.net/br/?b=118594> (дата

обращения 30.05. 2016).

2. Tartt D. The Goldfinch, NY-Bosnon-London, 2013. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ihavebook.org/reader.php?book=300227> (дата обращения 30.05. 2016). Тартт Д. Щегол / Пер. с англ. А. Завозовой. М.: «Издательство АСТ», 2015.

3. Диккенс Ч. Жизнь Дэвида Копперфилда, рассказанная им самим / Пер. с англ. А.В. Кривцовой и Е. Ланна. Четвертое, пересмотренное издание перевода. М., 2007. <http://lib.ru/INPROZ/DIKKENS/d15.txt>

4. Tartt D. The Little Friend / Ed. A. Knopf. NY, 2002. 523 p. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ihavebook.org/books/300228/the-little-friend.html> (дата обращения 30.05. 2016). Тартт Д. Маленький друг / Пер. с англ. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.litmir.net/br/?b=118594> (дата обращения 30.05. 2016).

5. Twain M. The Adventures of Tom Sawyer [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://englishon-line.ru/chudog-tekst1.html> (дата обращения 13.08. 2016). Ch. 3.

6. Диккенс Ч. Тяжелые времена. Гл. 2 "Избиение младенцев" / Пер. с англ. В. Топер // Диккенс Ч. Собр. соч. В 13 т. Т. 19 / Под общей ред. А. А. Аникста и В. В. Ивашевой. М., 1960.

Н.Х. Шадиева
Астана қ. (Қазақстан)

ҚАЗАҚ ТІЛІ САБАҒЫНДА ОРЫНДАЛАТЫН ТАПСЫРМАЛАРҒА ҚОЙЫЛАТЫН ТАЛАПТАР

Қазіргі кездегі білім берудегі мақсат – жан-жақты, білімді, болашаққа жаңа көзқараспен қарай білетін және өзгерістерге, өмір сүруге бейім, өзіндік ой-толғамы бар, қабілетті жеке тұлғаны қалыптастыру. Оқыту кезінде білім беретін оқытушы емес, осы білімді қызыға қабылдауға дайын оқушы екендігін көздеу сабақтың негізі болатынын әрбір мұғалім сезіну керек.

Қазақ тілі сабағы әрі тартымды, әрі қызықты, әрі сапалы болуы әр мұғалімнің өзіне, білім деңгейіне, кәсіби шеберлігіне байланысты. Дегенмен сабақ тартымды, әсерлі, мақсаты айқын, қызықты және толық мәнді болуы үшін оқушы жұмыс істеуі керек. Сабақта оқушы тек тыңдаушы рөлінде немесе орындаушы рөлінде емес, белсенді субъект рөлінде жұмыс істеуі керек. Ол үшін мұғалім сабаққа алдын ала сабақтың тақырыбына сай тапсырмалар дайындайды. Себебі оқулықта оқушы білімін пысықтайтын, жаңа тақырып бойынша дағды қалыптастыратын тапсырмалар мен жаттығулардың түрлері де аздық етеді. Оқушы сабақта өздігімен жұмыс істемейінше, оның білімі берік болады деу қиын. Сондықтан оқушылардың өздігінен жұмыс істеуін қамтамасыз ететін танымдық тапсырмалар ұйымдастырылып отырғаны жөн. Мұғалім сабақта қосымша тапсырмаларды дұрыс жоспарлап, мақсатын нақты белгілеп алмайынша көздегеніне жете алмайды. Тапсырманың мазмұнын, құрылысын, дәлдігін, жұмыс жүргізу тәсілін мұқият ойластыруы қажет.

Тапсырмалардағы мақсатқа жету үшін оқытушының әрекеті:

- сабақтың тақырыбына сай тапсырмаға мақсатты айқын қою;
- негізгі мәселені бөле көрсетуі;
- материалдардың өмірмен байланыстылығы әрі тәрбиелік мәнінің маңызды болуы;
- студенттермен тең құқылы түрде қарым-қатынас жасай білу;
- өз талаптарын бұйрық түрінде емес, кеңес түрінде ұсыну;
- әр пікірді, идеяны тыңдай білу, оны сыйлау және онымен санасу;
- ерекше идеяларға қолдау жасап отыру;

- жағымды (позитивті) және конструктивті көзқарас ұстану;
- сабақта ақпараттық-коммуникативтік технологияларды қолдану арқылы үнемі жаңалықтар енгізіп отыру;
- студенттермен жеке жұмыстар жүргізу үйге берілетін тапсырманың уақтылы және нақтылы берілуі;
- бағалау нормалары сақталып, әділ бағалануы;
- осы нәтижеге жеткізетін – сабақтың жүйелілігі.

Қазақ тілі сабағында орындалатын тапсырмалар арқылы оқушылардың ой-өрісін шыңдай отырып, өмірге көзқарасын қалыптастыру жүзеге асырылады. Бойындағы өнерін танып, бағыт-бағдар беру, ғылымға қызықтыру да осы мұғалім қосымша ұйымдастыратын тапсырмалар арқылы бағдарланады. Оқушыға беретін тапсырмаларда дәлелдейтін, түсіндіретін, пікірмен келісетін, келіспейтін, ұсыныс енгізетін, сын көзбен қарайтын, бір сөзбен айтқанда, баланы жан-жақты ойландыратын жұмыстар болуы керек.

Қазақ тілі сабағының негізгі мақсаты — оқушыларға тіліміздің сан қырлы сөз байлығын меңгерту, сөз сырына үңілту. Баланың сөздік қорының дамуы, сөздерді дұрыс және мағыналық тұрғыдан дәл қолдана білуге жаттығуы, бейнелі әрі әсерлі сөйлеу дағдыларын меңгеруі де қазақ тілі сабағында жүзеге асады. Қазақ тілінің әрбір тақырыбын оқушы тек ғылыми ұғым ретінде қабылдамай, оларды өмірде қолдана алатындай, өзінің сөйлеу дағдысында, жазба жұмыстарында пайдалана алатындай болуы керек. Оқушы көбіне жазба жұмыстарында өз ойын анық та айқын жеткізе алмай жатады, стильдік қателерді көп жібереді.

Осы орайда, қазақ тілін оқытуда деңгейлік тапсырмалар нәтижелі жұмыс түрі болып табылады. Деңгейлік тапсырма дегеніміз - тапсырманың шарты мен мазмұны қарапайымнан күрделіге қарай, оңайдан қиынға қарай дамиды, тапсырмалар желісі біртіндеп сатылы түрде орындалатын жұмыстар жүйесі [1,45]. Оқушының тақырыпты жете түсініп, терең меңгеруі үшін әрбір деңгейде берілетін тапсырмалар өзіндік үлес қосады. Сондықтан әр деңгейде орындалатын тапсырмалар түрлі талап-тілектерді қамтиды. Деңгейлік тапсырмаларға қатысты талаптар, біріншіден, әр деңгейде берілетін білім көлемін белгілеу үшін қажет. Екіншіден, берілетін білім көлеміне қатысты әр деңгейде орындалатын тапсырмаларды іріктеп, таңдап алу үшін керек. Сонымен қатар бұл талаптар әр деңгейдегі (оқушылық, алгоритмдік, ізденімдік, шығармашылық) тапсырмалардың қандай болуы керек, қандай мақсатта берілуі керектігін анықтайды. Сондықтан деңгейлік тапсырмаларға қатысты талаптардың мәні зор. Әр деңгейдің талап-тілегін қамтитын түрлі тапсырмалар арқылы оқушының білім көлемінің қай деңгейге сай келетінін анықтауға болады.

Әр деңгейде орындалатын тапсырмаларға байланысты қойылған талаптардың бір-бірінен айырмашылығы бар. Бірінші деңгей мен екінші деңгейде орындалатын тапсырмалар бір-біріне ұқсамайды. Бірінші деңгейдегі тапсырмалар жеңіл, қарапайым түрде ұйымдастырылып отырады. Деңгейден деңгейге көшкен сайын тапсырмаларға қойылатын талаптар да артып, күшейіп отырады.

Оқушылық деңгейде орындалатын тапсырмалар:

- Мұғалім түсіндірген білімді оқушының қайталап бере алатынындай болуы керек.
- Оқушыны жаңадан меңгерген білімін кез келген жағдайда тани алуға дағдыландыратын болуы қажет.
- Жоғарғы деңгейдегі тапсырмаларды орындауға көмек бере алуы тиіс.

Алгоритмдік деңгейде орындалатын тапсырмалар:

- Өткен материалмен өзара салыстыра отырып, жаңа материалдың ерекшеліктерін ажырата алуға негізделген болуы керек.
- Сөйлемді дұрыс құрай алуға машықтандыратын болуы қажет.
- Тапсырмада лексикалық тақырыптардың желісі үзілмей, өзара байланысып, бірін-бірі толықтырып отыру тиіс.
- Тапсырмада берілген ойды жалғастыратындай болуы керек.

Ізденімдік деңгейде орындалатын тапсырмалар:

- Оқушыны іздендіре отырып, нәтижесінде өзіне жаңа білім алуын қамтамасыз ететін болуы керек.
- Оқушыны қосымша әдебиетпен, түрлі сөздіктермен жұмыс жүргізуіне бағыттайтын болуы қажет.
- Оқушының ойлау қабілетін жетілдіретін тапсырма болуы тиіс (сөзжұмбақ, ребус, жұмбақ, т.б.)

Шығармашылық деңгейде орындалатын тапсырмалар:

- Белгілі бір шығармашылық жұмысқа бейімдейтін болуы керек (сурет салу, шығарма, фантастикалық әңгіме, ой толғау, өлең, әзіл өлең жазу, т.б.)
- Ғылыми көзқарасын қалыптастыруға арналған болуы қажет (реферат, рецензия, баяндама, өз ойын, пікірін қосатын тапсырмалар, т.б.)
- Тапсырманың мазмұны арқылы оқушыға проблемалық ситуация туғызып, баланың шығармашылық ойлауын дамытатын болуы тиіс.

Әр деңгейдің өзіндік талаптарына сәйкес тапсырмалар жүйесі жасалынады. Оқушыға берілетін мұндай тапсырмалар жүйесінің барлығын бір орталыққа бағындырып тұратын заңдылықтар болады. Ол заңдылықтар лексикалық материалдарды оқытуда қолданылатын тапсырмаларды сұрыптап, таңдап алудың ұстанымдары деп аталады. Сондықтан әр деңгейге қатысты қойылатын талаптарды ескере отырып, тапсырмаларды сұрыптап, таңдап алудың ортақ ұстанымдарын анықтап алған жөн. Лексикалық материалдарға байланысты деңгейлік тапсырмаларды іріктеп алудың басты ұстанымдары төмендегідей:

1. **Тапсырманың қызықтылығы.** Тапсырманың ішкі мазмұны және оны орындау жолдары қызықты болуы керек. Сонда оқушы әр тапсырманы аса қызығушылықпен орындайды. Кейбір шарты біртектес болып келетін тапсырмаларды орындауға оқушының құлшынысы аз болады да, соның нәтижесінде оқушыда тапсырманы орындауға деген селқостық пайда болады. Бұл оқушының біліміне кері әсерін тигізеді [2,8]. Сондықтан оқушының тапсырманы бірден өз еркімен, өз талабымен орындауға кірісуі үшін тапсырманың мазмұны тартымды болуы қажет. Тапсырмаға қатысты берілетін мәтіндерде немесе диалогтарда, т.б. оқушының түсінігіне жеңіл болатын өмірден алынған мысалдар келтіріледі. Сонымен қатар тапсырманың ішкі мазмұнымен қоса формасы жағынан да қызықты болуы керек. Тапсырманың құрылымы түрліше ұйымдастырылып отырғаны жөн. Оған алуан түрлі фигураларды, суреттерді пайдалануға болады. Бұл оқушының тапсырманы орындауға мотивациясын тудырады. Сурет, түрлі таблицалар оқушының көру арқылы есте сақтау қабілетін арттырады. Тапсырманы қызыға, таласа орындаған оқушының білімі де берік орнайды, есінде ұзақ сақталады.

2. **Тапсырма мазмұнының жүйелілігі.** Тапсырманың мәні мен мазмұны, ішкі құрылымы мағыналық жағынан жүйелі байланыста болуы тиімді. Сонда оқушының ойы, сана-сезімі бірыңғай мәселе төңірегіне жинақталады. Бұл - оқушының тапсырманы орындауына дұрыс бағыт-бағдар беруге көмектеседі. Тапсырма мазмұнының жүйелілігі оқушының ойлау жүйесін қалыптастыруға ыңғайлайды. Тапсырма шашыраңқы, әр нәрсенің басын шалған бөлек-салақ болмау керек.

3. **Тапсырманың жетекшілігі.** Тапсырма өтілетін тақырыппен тікелей байланыста болуы керек. Осыған сай ең басты мәселе әр деңгейлік тапсырмада орын алады және тақырыпқа қатысты ең өзекті мәселе доминант (басшы, негізгі, жетекші) болып шығады. Тапсырма түрліше формада ұйымдастырылып, тереңдетілген мазмұнда берілуінің өзі, ең бастысы бағдарламада берілген тақырыпты меңгертуге бағытталады. Қандай тапсырмада болсын (I,II,III,IV деңгейлердегі) тақырып жетекші роль атқарады. Ол оқушыны жетектей отырып, өтілетін материалды жан-жақты қарастырып, терең меңгертуге бағыттайды.

4. **Тапсырманың танымдылығы.** Тапсырмалар мазмұнының танымдылық сипаты басым болуы керек. Оқушыны жеке тұлға ретінде қалыптастыруға ықпал ететіндей терең мазмұнда болуы көзделуі тиіс [3,14]. Сол арқылы оқушының ой-санасының өсуіне әсер

етеді. Тапсырма мазмұны оқушыны қоршаған ортасын, өмір сүрген қоғамын танып білуге үйретеді Мұндай тапсырманы орындау барысында оқушының жан дүниесі байып, өмірге көзқарасы қалыптасып, дүниетанымы кеңейіп отырады.

Әдебиеттер

1. Кобдикова Ж. Технологизация учебного процесса. – Алматы, 1999, с.67
2. Педагогическая технология Ж.Караева. – Алматы, 1999 ж. – 138 б.
3. Өмірбаева К.О. Оқу орыс тілінде жүретін мектептердің 5-сынып оқушыларының сөйлеу тілін деңгейлік тапсырмалар арқылы дамыту. Канд.дисс. автореф. – Алматы, 2001. – 25 б.

А.К. Шапошников
г. Москва (Россия)
Н.Ж. Шаймерденова
г. Астана (Казахстан)
Д.Б. Аманжолова
г. Астана (Казахстан)

ПРОЕКТ «СЛОВАРЯ ТЮРКИЗМОВ В ВОСТОЧНОСЛАВЯНСКИХ ЯЗЫКАХ»: ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКОЕ ДЕФИНИРОВАНИЕ И МОДЕЛЬ СЛОВАРНОЙ СТАТЬИ

В условиях восстановления и укрепления независимой государственности Республики Казахстан и национального возрождения особый интерес появляется к проблеме изучения культурно-исторического наследия казахов, в частности, функционирование казахизмов и, шире – тюркизмов в иной языковой системе.

Памятники письменности, начиная с XI в., сохранившиеся до настоящего времени и различных архивах как государственных, так и в частных коллекциях, являются основным источником изучения языковой действительности прошлых эпох, зафиксировавшие момент вхождения языковой единицы и ее функционирование в речевом общении.

Такое направление, как лингвистическое источниковедение актуализирует изучение памятников письменности с точки зрения их содержательности и информативности и позволяет установить пути вхождения и исчезновения языковых единиц в славянских и тюркских языках. Изучение текстов как феномена культуры позволяет внести новые материалы, свидетельствующие о древних и современных языковых контактах, взаимодействия и изменений в семантике заимствованных слов, сужение и расширение значений тюркизмов в результате прямого и опосредованного заимствования.

Полилингвальное общество, нацеленное на демократизацию и успешное вхождение в мировое пространство, история формирования этноязыкового ландшафта суверенного Казахстана, глобализационные процессы, миграция населения и тесные языковые контакты различных народов – все это значительно актуализирует проблематику взаимодействия тюркских и славянских языков в условиях трансформирующихся обществ.

Истоки и традиции тюркской и славянской лингвистической мысли способствуют постановке проблем, связанных с языком и этносом в различные исторические эпохи и описанием языковых контактов. Наиболее ярко контакты между народами проявляются на лексическом и фразеологическом уровне. Изучение данного языкового уровня как источников заимствования тюркизмов актуализирует проблему составления лексикографических источников специального типа, как например, Словаря тюркизмов в русском языке, а также лексикографирования тюркизмов в гомогенных языках.

Имеющиеся в настоящее время достижения мировой тюркологии и славистики позволяют с позиций современных научных парадигм, учитывающих данные смежных наук (философии, истории, этнологии, психологии) усилить внимание исследователей на языковые и историко-культурные процессы с учетом современных достижений.

Все вышесказанное предопределило постановку проблемы научного исследования по изучению особенностей семантики и функционирования тюркизмов в гетерогенных и гомогенных языках с последующим составлением проекта Словаря тюркизмов восточнославянских языках. Данное исследование было инициировано в 2013-2014 году на базе Международной Тюркской академии (г. Астана).

Тематика исследования соответствует приоритетам научного, научно-технического и социально-экономического развития Республики Казахстан, которые озвучены Президентом Республики Казахстан Н.А. Назарбаевым в ежегодном Послании народу Казахстана, выступлении на Ассамблее народа Казахстана.

Проблемы мультикультурализма и разнообразия этнокультурных традиций современного Казахстана являются одними из наиболее актуальных в современной лингвистике. Они освещаются не только в лингвистических работах, но и привлекают внимание социологов, философов, культурологов. Разработка проблем языковых взаимодействий на лексическом, фразеологическом, морфологическом уровнях остается по-прежнему актуальной, в частности, в ситуации адаптации языковых единиц в иной языковой системе. В условиях укрепления независимой государственности Республики Казахстан и национального возрождения особенно углубился интерес к проблеме изучения культурно-исторического наследия народа, взаимодействия различных языковых систем, сохранения и передачи языковых обобщений в области теории взаимодействия языков следующему поколению.

Актуальность исследования сопоставительного анализа тюркизмов в гомогенных языках определяется необходимостью изучения взаимодействия разноструктурных и одноструктурных языков для освещения их истории и развития. Этимологизация и исследование особенностей тюркизмов позволяет выявить детерминированную интра- и экстралингвистическими факторами национальную специфику заимствований, часто имеющих общие языки-источники, этимоны и характеризующихся наличием одинакового денотата и схожих фонетических форм.

Научная новизна проекта состоит в том, что в научный обиход впервые: 1) вводится корпус тюркизмов, интересных с точки зрения этимологизации языковые единицы; 2) выявлены, а также описаны с позиции языка-источника заимствования слова, связанные с материальной и духовной культурой тюркских, славянских народов; 3) проведен лингво-источниковедческий анализ текстов; 4) охарактеризованы лексикографические источники по восточнославянским языкам; 5) описаны этапы изучения тюркизмов и определена роль лингвистов в развитии отечественной тюркологии; 6) разработана модель подачи тюркизмов в лексикографических источниках с учетом восточнославянских языков и предложен проект словаря.

Впервые предпринимается попытка комплексного и системного сопоставления тюркизмов в одноструктурных языках с целью установления общего и специфического в семантике и функционировании анализируемых лексических единиц. Новизна состоит также в применении методологии корпусной лингвистики для анализа заимствований, которые раньше изучались в рамках традиционной дескриптивной лингвистики. Что особенно важно, на первом этапе создания Словаря тюркизмов в русском языке представлены лингвокультурные комментарии.

Научно-практическая значимость выполняемого проекта заключается в обращении к создателю/носителю языка, т.е. к конкретной языковой личности со специфическими чертами ее социального, психологического, этнического и иного характера, соответственно, создающими особую языковую картину мира. Исследование продолжает разработку и конкретизацию научно-понятийного аппарата когнитивно-дискурсивной

парадигмы знания с учетом прошлого и настоящего тюркско-славянских контактов. Основные теоретические положения рассмотрены на основе фундаментальных трудов по тюркологии, русистике и общему языкознанию.

Контактология: теоретические основы и тюркско-славянское языковое взаимодействие

Конец XX в. – нач. XXI в. ознаменовался особым интересом к проблеме языкового взаимодействия, что способствовало созданию нового направления – лингвистической контактологии. В рамках этого направления появились научные исследования как отечественных, так и зарубежных ученых. Как известно, лексика любого языка делится на исконную и заимствованную, которые на протяжении всего языкового развития имеют изменения в процентном составе и в семантических преобразованиях. Заимствованные слова появляются зачастую в результате тесных языковых контактов, которые обусловлены историко-культурными, торгово-экономическими, социальными изменениями в общественном развитии.

В настоящее время в лингвистике особое внимание уделяется теории языковых контактов, которая приобрела статус новой научной парадигмы – лингвистической контактологии. «Языковые контакты (от лат. *contactus* – прикосновение) представляют собой взаимодействие двух или более языков, являющееся следствием и результатом связей двух или нескольких этносов. Языковые контакты осуществляются посредством билингов, т.е. людей, способных к речевому общению на родном и каком-либо другом языке. Длительность, интенсивность, характер и сферы социального взаимодействия разных языковых групп самым различным образом отражаются на функционировании и развитии контактирующих языков.

Длительные контакты соседствующих этнических и языковых групп, проживающих в схожих географических, климатических, социально-экономических и бытовых условиях, приводят к формированию историко-этнической области, характеризующейся сходством материально-бытовой культуры (жилище, домашняя утварь, орудия труда и средства передвижения, а также обряды, предания и устно-поэтическое творчество). При этом речевое взаимодействие между носителями различных языков осуществляется по устным каналам, в частности в диалогической речи в сфере хозяйственно-бытового общения от дома – к дому, от села – к селу, от этноса – к этносу» [1, с. 196-197].

Основу лингвистической контактологии составляют труды отечественных и зарубежных ученых, которые изучали проблемы заимствования стали объектом внимания таких известных казахстанских ученых, как З.К. Ахметжанова, К.М. Абишева, Н.И. Гайнуллина, Л.М. Ефремов, А.Е. Карлинский, М.М. Копыленко, О.А. Султаньяев, а также зарубежных ученых – Н.А. Баскаков, У. Вайнрайх, В.К. Журавлев, Л.П. Крысин, Г. Пауль, Э. Хауген, и другие.

При этом новый подход в лингвистике рубежа веков представляет антропоцентрически ориентированную парадигму, которая включает в себя все этапы процесса социально-языкового контактирования: от дискурсивной деятельности индивидов до ее конечного продукта (языковых контактов).

История изучения отдельных языков показывает, что лексемы, их формы и синтаксические модели, остающиеся за пределами литературного употребления, не обязательно отмирают и исчезают полностью в том или ином языке: «они могут остаться как характерные для обиходно-разговорного языка низших страт данного языкового сообщества или остаться в региональных диалектах, а также благодаря социальной стратификации национального языка использоваться в литературных произведениях в качестве характеристики индивидуального стиля речи» [2, с. 18].

В силу различных причин появляется новое слово для обозначения нового предмета. Зачастую переводить иноязычные слова становится невозможным, поскольку в заимствующем языке нет соответствующих этим понятиям русских эквивалентов.

Появление новой терминологической лексики, обозначающей реалии, вхождение новых понятий, в большинстве случаев обогащает язык.

В своих трудах известный русист Л.В. Шерба отмечает, что с XVI в. начинается влияние на русский язык западных языков, как латинский, немецкий, французский и, меньше, английский, голландский, итальянский, которые дали русскому языку массу интернациональных слов и богатую научную и техническую терминологию. В XVIII веке сильное влияние на русский оказывает французский язык, который сформировал значения многих русских слов и оборотов. Также Л.В. Шерба в своих трудах о влиянии на русский язык восточных языков пишет: «Нельзя не упомянуть и восточных языковых влияний, идущих, по-видимому, особенно из Средней Азии, бывшей в свое время передовой культурной страной» [3, с. 125].

Так, Х.Х. Махмудов указывает: «...о древнейших связях между восточными славянами и тюркскими народами говорят языковые факты. Что касается заимствований в русском языке из тюркских языков, то они уводят нас в доисторическую пору, так как в первых русских памятниках находим давние заимствования» [4, с. 70]. Необходимо подчеркнуть важность трудов отечественных ученых, которые были у истоков лингвистической контактологии и, который, к сожалению, не переиздаются, становясь библиографической редкостью. К таким авторам относятся Х.Х.Махмудов, Л.П. Ефремов.

Заимствованиям из тюркских языков, которые активно входили в русский язык в различные периоды его развития и продолжают функционировать в русском и других славянских языках до настоящего времени, посвящена обширная литература. В настоящее время исследования в данной области и этимологические разыскания тюркизмов проводятся учеными. Вместе с тем, анализ специальной литературы, проведенный в рамках работы над проектом, свидетельствует о том, что до сих пор нет полного монографического исследования заимствованных слов, и в частности, из тюркских языков, а историю проникновения многих слов исследователи трактуют по-разному.

Отметим, исследователями разграничиваются прямые заимствования (слово непосредственно заимствуется из одного языка в другой) и опосредованные заимствования (слово одного языка попадает в заимствующий язык через язык-посредник). Б.А. Успенский справедливо отмечает, что кроме языка-источника, «заимствования из которого обусловлены специальным культурным престижем (ср. греческий и французский для русского литературного языка на разных этапах его истории), важная роль принадлежит языкам-посредникам, которые выступают как проводники культурных влияний. Иначе говоря, очень часто при экстравертной ориентации заимствования усваиваются не непосредственно из языка-источника, а через ту или иную книжную традицию, которая воспринимается как авторитетный посредник в осуществлении соответствующих культурных контактов» [5, с. 21].

Как известно, существует множество различных классификаций относительно дифференциации заимствований, вместе с тем, мы, следуя традиционной классификации заимствований в языке, выделяем освоенные и неосвоенные. При этом освоенные заимствования приспособляются к системе нового для них языка в такой степени, что иноязычное происхождение их порой не ощущается в языке заимствующем, а иноязычность обнаруживается лишь с помощью этимологического анализа.

А.С. Махмутова, описывая лексику тюркского происхождения в древнерусской письменности XIII-XV вв., изучая ханские ярлыки и современные им памятники, определяет лексическое заимствование как «процесс освоения (ассимиляции) иноязычного слова, в результате которого последнее включается в систему языка – заимствователя и становится собственно заимствованным словом. Заимствованная лексика – это слова иноязычного происхождения, освоенные (ассимилированные) языком-заимствователем в плане семантики и словообразования, в формальном и функциональном планах» [6, с. 5].

Главным условием заимствования является билингвизм говорящих, их способность переключаться с одного языка на другой в процессе общения, однако заимствовать элементы языка у соседних народов возможно лишь до определенного времени: в некоторый момент количество переходит в качество. Ярким свидетельством подобного билингвизма могут послужить путешественники, записи которых сохранились в виде «Статейных списков» и «Дневников путешественников», например, А.Суханова, А.Никитина, Ф.Котова и мн. др. В данных письменных источниках зафиксирован древнерусский язык, в котором также встречается множество тюркизмов.

В зависимости от степени освоенности древнерусским языком, тюркизмы подразделяются на две группы:

1) заимствованная лексика тюркского происхождения, к которым относятся слова-тюркизмы, которые как единственные наименования соответствующих понятий и реалий не встретили сопротивления со стороны древнерусской лексической системы, что послужило их быстрому освоению. К таким заимствованиям относятся тюркизмы *баскак, караван, орда, тамга, ям, ярлык* и т.д.;

2) иноязычные вкрапления тюркского происхождения, к которым относятся слова, не усвоенные русским языком в силу специфики самого какого-либо памятника, а также отсутствия необходимых экстралингвистических и собственно лингвистических причин. Например, *абаб, бурметь, емшань, есырь* и т.д.

Казахстанский исследователь Ш.А. Сабитова отмечает, что процесс заимствования тюркизмов осуществляется по следующим способам: а) графемно-фонетической передачей иноязычного слова средствами заимствующего языка и б) фонетическим освоением заимствований.

Поясняя первый способ заимствования, она указывает на вариативность в написании заимствованных слов: «В процессе заимствования нѣкое слово приспособляется к графической и орфографической системе заимствующего языка. На определенном этапе заимствования могут наблюдаться варианты в написании слова, так как еще не достигнуто единство его «внешней и внутренней оболочки» [7, с.16-17].

При втором же способе заимствования речь идет о фонетических закономерностях, присущих тюркским языкам, как, например, сингармонизм гласных в тюркских словах (*атаман, барабан*) и т.д. Среди освоенных и неосвоенных тюркизмов, в зависимости от степени освоения, выделяются: заимствованные слова, экзотизмы, вкрапления.

Тюркизмы, вошедшие в русский язык, активно участвуют в словообразовательных процессах. Заимствования и связанные с ним словообразовательные процессы свидетельствуют о прочном освоении иноязычных лексем в заимствующем языке. Многие заимствованные слова, например, *алмаз, атлас, барсук, бирюза, богатырь, жемчуг, кандалы, караван, кафтан, кольчуга, лачуга, нефть* и др. усвоились русским языком в такой степени, что порой без опоры на этимологические источники трудно увидеть их иноязычное происхождение.

Таким образом, экскурс в проблему лингвистической контактологии и выявление типологии заимствований на основе данных отечественных и зарубежных лингвистов свидетельствует о том, что решающее значение в процессе исторического развития любого языка имеют экстралингвистические условия контактирования языков. Поскольку заимствования проявляются в большей степени на уровне лексики, то учет всех зафиксированных в письменных источниках вариантов тюркизмов позволяют составить корпус тюркизмов с учетом всевозможных синонимических связей тюркизмов с исконными лексемами и степень адаптации слов. Широкая вариативность тюркизмов в письменных источниках XI-XVII объясняется степенью их освоенности (в начальной стадии) в языке-реципиенте, вариативность, возможно, может быть результатом простой порчи или ошибки при переписывании рукописи. Поэтому в рамках проекта был составлен корпус лексических вариантов тюркизмов, среди которых отобраны опорные слова и выявлены единицы, активно используемые в восточнославянских языках. Все это

значительно сузило корпус тюркизмов, но вместе с тем устранило спорадически используемые единицы в различных контекстах.

Обоснование создания лексикографического источника и задачи исследования

Словарь тюркизмов в восточнославянских языках (далее – Словарь), как надеются авторы, в перспективе послужит дополнением к имеющимся этимологическим изданиям в русском, украинском и белорусском языках и моделью создания подобных словарей для западнославянских и южнославянских языков, а также для романо-германских языков.

Осуществлять столь трудоемкую работу возможно лишь в коллективной работе, поэтому привлечение ученых России (А.В. Дыбо), Украины (А.К. Шапошников), Казахстана (Н.Ж. Шаймерденова, Д.Б. Аманжолова, С. Сатенова) было обосновано и позволило комплексно изучить функционирование тюркизмов в восточнославянских языках и провести как сплошную этимологизацию всего русского словаря, что в силу трудоемкости все меньше привлекает внимание лексикографов и молодое поколение ученых не берется за подобную работу. При этом следовало бы учитывать все необходимые данные (уже имеющиеся и все новые диалектные, исторические и иные словари, другие публикации по лексикологии и этимологии) и динамику наблюдаемых изменений.

Обращение к проблематике, связанной с происхождением тюркской лексики в восточнославянских языках, крайне актуально для современной парадигмы научных знаний, поскольку причины, побудившие к работе над Словарем, связаны с лакунами в данной отрасли лингвистического знания.

Первоочередная задача этимологического изучения тюркской лексики в восточнославянских языках, как представляется, состоит в изучении фонда заимствованной лексики.

Основная цель Словаря состоит в том, чтобы, не претендуя на исчерпывающий охват материала (что невозможно уже в силу наличия диалектных материалов, не введенных или не до конца введенных в научный оборот), создать корпус языковых единиц и дать, по возможности, более его полного описания.

Модель словарной статьи

Предлагаемая в рамках проекта модель словарной статьи в дальнейшем позволит использовать ее при работе в следующих проектах создания словарей тюркизмов в южнославянских, западнославянских языках, а также в романо-германских языках. Имеется опыт изучения тюркизмов в английском языке (Бутина), в немецком языке (Л. Байманова), что позволит в перспективе значительно расширить языковой континуум и дать полное представление о функционировании тюркизмов в языках мира.

Предлагаемый в рамках данного проекта Словарь состоит из совокупности расположенных в алфавитном порядке статей, каждая из которых посвящена одному тюркизму. Статьи распределены по трем зонам, в которых представлена этимология для каждого из восточнославянских языков.

Слева расположена лексическая зона, где приводятся форма и значение этимологизируемых слов, а также сведения о путях их заимствования и источниках фиксации. В лексической зоне приводятся также варианты тюркизмов.

Для языковой идентификации приводимых в Словаре слов русских, украинских, белорусских используется система сокращений названий языков и источников. Дефиниции каждого значения приводятся, как правило, в том виде, в каком оно представлено в соответствующем источнике и заключаются в кавычки.

К сожалению, в рамках Словаря весьма велико число (несколько десятков) слов, для которых авторы оказались не в состоянии предложить более или менее надежные этимологии – ни собственные, ни почерпнутые в литературе. Это еще раз подчеркивает важность начатого проекта и свидетельствует о необходимости дальнейших этимологических разысканий.

Необходимо особо подчеркнуть, что Словарь ни в коей мере не претендует на исчерпывающее описание всех тюркских лексических элементов, а тем более на окончательное завершение темы проекта, как свидетельствуют обнаруженные данные, тема лишь начинается разрабатывается. Но при этом разработанная участниками проекта модель позволяет получить надежную теоретико-методологическую базу.

В этимологической зоне словарных статей помимо собственно языковых данных приводятся также библиографические сведения, указывающие, откуда черпались необходимые для этимологизации тюркизмов в русском, белорусском, украинском языках данные и/или этимологические сопоставления.

Корпус тюркизмов, полученный в результате сплошной выборки из огромного лексикографического наследия восточнославянских языков, в проект Словаря составил более 900.

Литература

- 1 Русский язык. Энциклопедия / гл.ред. Ю.Н. Караулов. – М.: Дрофа, 1998.
- 2 Шереметьева А.Г. Лексико-грамматическая вариантность в русском языке (синхронно-диахронический аспект): автореф. дис. ... докт. филол. наук. – Ташкент, 2001.
- 3 Щерба Л.В. Избранные работы по русскому языку. – М., 1957.
- 4 Махмудов Х.Х. Русско-казахские лингвостилистические взаимосвязи. – Алма-Ата: Наука, 1989.
- 5 Успенский История русского литературного языка (11-17 вв.). – М.: Аспект Пресс, 2002.
- 6 Махмутова А.С. Лексика тюркского происхождения в древнерусской письменности 13-15 веков (на материале ханских ярлыков и современных им памятников): автореф. ... канд. филол. наук. – Ленинград, 1983.
- 7 Большой энциклопедический словарь. Языкознание. – М., 1998. – С. 527-529.
- 8 Дмитриев Н.К. О тюркских элементах русского словаря. Лексикографический сборник. – М., 1958. – Вып. 3.
- 9 Баскаков Н.А. К вопросу о классификации тюркских языков. Известия АН СССР. Отделение литературы и языка. – М., 1952. – Т. XI.
- 10 Добродомов И.Г. Некоторые вопросы изучения тюркизмов в русском языке Вопросы лексики и грамматики русского языка. – Москва, 1967.
- 11 Дмитриев Н.К. Труды русских ученых в области тюркологии. Ученые записки МГУ. – Москва, 1946. – Т.3, кн.2, вып. 107.
- 12 Тюркология накануне 21 века: Достижения, состояние, перспективы Труды международного конгресса. – Уфа, 2004.
- 13 Шипова Е.Н. Словарь тюркизмов в русском языке. – Алма-Ата, 1976.
- 14 Добродомов И.Г. Из истории изучения тюркизмов русского языка. Тюркологический сборник. – М., 1981. – С. 90-108.
- 15 Шаймерденова Н.Ж. Глоссы как феномен текста. – Алматы, 2007.
- 16 Сулейменов О. Сөз коды. «1001 сөз» эмбебаб этимологиялық сөздігіне кіріспе. – Алматы, 2014.
- 17 Бурибаева М.А. Тюркизмы в русском языке: от вариативности к норме. – М., 2014.
- 18 Энциклопедический словарь / Сост. Ф.А. Брокгауз, И.А. Ефрон. – СПб., 1893. – Т. VIII.
- 19 тюркизмов в украинском языке // Вісник Харківського національного університету ім. Каразіна. Серія філологія. – Харьков, 2009. – С.39

Қ.КЕМЕҢГЕРҰЛЫ ЕҢБЕКТЕРІНДЕ СӨЗЖАСАМДЫҚ ЖҰРНАҚТАРДЫҢ БЕРІЛУ СИПАТЫ

Қ.Кемеңгерұлының көңіл аударған мәселелерінің бірі жұрнақтардың мағыналық ерекшеліктері мен қызметіне байланысты. 1925 жылы Мәскеуде жарық көрген «Қазақша-орысша тілмашта», «Грамматика казакского языка» атты оқулықта, «Оқу құралында» да ғалым қазақ тілі жалғамалы (агглютинативті) тілдер тобына жататындықтан, қосымшалардың қызметін ерекше болатынын түсіндіре келіп, жұрнақтардың сөзге үстейтін мәндерін, реңктерін көрсетіп отырған.

«Қазақша-орысша тілмаштың» алғысөзінде ғалым: «В данное время, в связи с переводом научных книг, у нас сильно идет словообразование. Чтобы не оставить своих читателей в недоумении при встрече новых производных слов, имеющих основу в словаре, мы сочли неизлишним определить значение суффиксов, употребляемых в казахском языке», - деп қазақ тіліндегі жиі кездесетін жұрнақтардың мән-мағынасын түсіндіреді [1,3].

О.Жұбаева Қ.Кемеңгерұлының сөз тудырушы жұрнақтарды сөз таптарының аясынан бөлек, жеке алып қарастыратынын айтады: «Бұл орайда ғалым түбір (корень), негіз (основа), жұрнақ (суффикс), сөз тудырушы фермент (словообразующий фермент), сөзжасам (словообразование) т.б. атауларының орыс тілінің ерекшеліктерін ескере отырып қолданған» [2, 9].

Қ.Кемеңгерұлында жұрнақтар төмендегідей сипатталады:

а) өзіне дейінгі зерттеушілер кейбір жұрнақтардың етістіктен зат есім немесе сын есім тудыратынын айтып, олардың мағыналық ерекшеліктерін сөз етсе, Қ.Кемеңгерұлы жұрнақтардың қызметімен қатар мағыналарын, түрлі реңктерін түсіндіріп отырады.

ә) Қ.Кемеңгерұлы жалаң жұрнақтармен қатар **-шылық, -аған, -қыш, -малы, -мпаз, -мсақ, -ынды, -ушы, -уыш** сияқты құранды жұрнақтарды да қамтиды.

б) дара мағыналы және көп мағыналы жұрнақтардың мәні ғалым сипаттамасында **-лы, -лас, -қор, -қой, -ақ, -аған, -ш, -қ, -қын, -мпаз, -мсақ, -н, -нды** сияқты жұрнақтар дара мағыналы аффикс ретінде берілсе, **-лық, -дай, -с, -қыш, -қыр, -ма** жұрнақтары көп мағыналы аффикстер ретінде түсіндіріледі. Мәселен, зерттеуші **-дай/-дей** жұрнағын: - величина и подобие качества (*таудай*); приблизительное количество (*бестей*); уменьшительное (*кішкентай*); ласкательное (*ағатай*); годность (*жегендей*); достоинство (*қарағандай*) түрінде түсіндіреді.

в) ғалым **-қыр// -қыш, -шақ// -ғақ** жұрнақтарын мәнделес (синоним) қосымша ретінде көрсетсе, **-ы** (*қалмақы - байы*), **-қ** (*тесік - тотық*) жұрнақтары омонимдес болатынын, осы жұрнақтардың (**-ы/-і, -қ/-к**) қатысуымен есім сөздер де, етістіктер де жасалатын айтады.

г) Қ.Кемеңгерұлы «Оқу құралында» қос қызметті қосымшалар ретінде **-шы/-ші, -дай/-дей, -ма/-ме** жұрнақтарын көрсетеді. Бұл жұрнақтардың қай кезде омоним, қандай жағдайда көп қызметті қосымша болатынын айтады.

ғ) Қ.Кемеңгерұлы сөз тудырушы жұрнақтарды мағыналық топтарға жіктейді. Мысалы, белгілі бір кәсіппен, іспен айналысушы адамды білдіру үшін жұмсалатын жұрнақтар: **-шы, -гер**; құралдың атын білдіретін сөздерді жасауға қатысатын жұрнақтар: **-уыш, -қ, -ғы**; істің нәтижесін көрсететін сөздерді жасауға қатысатын жұрнақтар: **-ақ, -н**; адамның белгілі бір іске бейімділігін білдіретін сөздерді жасауға қатысатын жұрнақтар: **-мсақ, -аған, -шақ, -ғақ, -шыл, -мпаз**; істің атын, түрін білдіруге жұмсалатын жұрнақтар: **-қын, -ма, -мақыл, -у, -с, -ш, -қ, -мал**; жанды заттар үшін шеберлікті, бейімділікті, жансыз заттар үшін ыңғайлы құрал-аспап атауын білдіруге жұмсалатын жұрнақтар: **-қыш, -қыр**.

Қ.Кемеңгерұлының жұрнақтарды танып-түсінуі А.Байтұрсынұлы жіктеуіне біршама жақын. А.Байтұрсынұлы жұрнақтардың қай сөз табына жалғануына байланысты зат есімнен туған сөздер, сын есімнен туған сөздер, сан есімнен туған сөздер, етістіктен туған сөздер деп топтастырса, Қ.Кемеңгерұлы оны одан әрі дамыта түсіп, есімдерден есім тудырушы жұрнақтар, етістіктен есім тудырушы жұрнақтар, есімдерден етістік тудырушы жұрнақтар, етістіктен етістік тудырушы жұрнақтар деп, жаңа сөздің қай сөз табына ауысатынын қоса көрсетіп отырады [3, 145].

Қ.Кемеңгерұлында етістік тудырушы жұрнақтардың зат есім, сын есім, үстеу мен етістікке жалғануы, етістік тудырушы жұрнақтардың үстемелене келіп, құранды жұрнақ түзуі (**-лан/-лен, -шыла/-шіле, -сыра/-сіре, -ғансы/-генсі**) сөз болады. Сөз тудырушы жұрнақтардың табиғатын, мағыналық ерекшеліктерін, жаңа сөз жасаудағы қызметі мен қасиетін нақтылаған:

- а) сөз тудырушы қосымшаларды есім негізді және етістік негізді деп бөледі;
- ә) етістіктен етістік тудырушы жұрнақтар ретінде **-ғансы/-генсі, -қыр/-кір** аффикстерін атайды;
- б) есімдерден етістік тудырушы өнімді жұрнақтардың қатарында **-а/-е, -ай/-ей, -ар/-ер, -қар/-кер, -шыла/-шіле, -ла/-ле, -к/-к, -лан/-лен, -сыра/-сіре, -ы/-і** аффикстерін атайды;
- в) етістік тудырушы жалаң жұрнақтармен қатар **-шыла/-шіле, -сыра/-сіре, -лан/-лен, -ғансы/-генсі** сияқты құранды жұрнақтарын да көрсетеді.

Зерттеуші ғалым О.Жұбаева Қ.Кемеңгерұлы мен кейінгі зерттеушілердің қазақ тіліндегі жұрнақтарды тануынан төмендегідей ұқсастықтар барын айтады: «Қосымшаларды сөз тудырушы, сөз түрлендіруші деп жіктеуі жағынан І.Кеңесбаев, Ғ.Бегалив, Ы.Маманов, С.Исаев еңбектері мен Қ.Кемеңгерұлы тұжырымдары сабақтас». Ал А.Ысқақов «Қазіргі қазақ тілі», А.Қалыбаева, Н.Оралбаева «Қазіргі қазақ тілінің морфемалар жүйесі», «Қазіргі қазақ тілінің сөзжасам жүйесі» т.б. еңбектерде қосымшалар сөз тудыру, форма тудыру және сөз түрлендіру қызметіне қарай топтастырылады [3, 149]. Тіліміздегі сөзжасамдық жұрнақтардың мағыналық ерекшеліктерінің сипатталуы, мағыналық реңктеріне қарай берілуі кейінгі еңбектерде жалғасымын тапты.

Әдебиеттер

1. Қазақша – орысшы тілмаш. – Москва, 1925. – 224 б.
2. Жұбаева О. Қ.Кемеңгерұлының тілтанымдық мұрасы және лингвистикалық тұжырымдамалары. Филол.ғыл.канд.дисс. – Алматы, 2002. – 151 б.
3. Жұбаева О. Қазақ тіл білімінің қалыптасып, даму жолдары. – Алматы: Дайк-Пресс, 2001. – 272 б.

Қ.А. Ясинова
Астана қ. (Қазақстан)
А.К. Ильясова
Астана қ. (Қазақстан)

ЖОҒАРЫ ОҚУ ОРНЫНДА ТІЛДІК ЕМЕС МАМАНДЫҚТАРДА ШЕТЕЛ ТІЛІНЕН ЛЕКСИКАМЕН ЖҰМЫС ЖҮРГІЗУ ӘДІСТЕМЕСІ

Қазіргі жаһандану заманында қоғам түрлі маман иелерін дайындау саласында жаңа тұрғыларды талап етіп отыр. Жоғары оқу орнының түлектері тек өз саласында ғана жақсы білім алып қоймай, сонымен қатар мобильді, белсенді және шет тілін жетік меңгерген болуы қажет, айта кететін жайт – қарапайым тұрмыстық жағдайда емес, кәсіби деңгейде игеруі шарт.

Тілдік емес мамандық бойынша оқитын студенттерге шет тілін оқытудың мақсаты болашақ кәсіби іс-әрекетінде тілді тәжірибе жүзінде толыққанды қолдана алатындай дәрежеге жеткізу болып табылады. Кәсіби бағытта оқыту тек оқу материалы мазмұнының кәсіби бағыттылығын ғана емес, оған қоса кәсіби біліктілікті қалыптастыратын кәсіби бағыттағы іс-әрекетті де қарастырады. Қазіргі заманғы жоғары оқу орны түлегіне кәсіби мәтіндерді жай ғана оқып, аудару жеткіліксіз, ол түрлі қарым-қатынас ортасында шет тілін қолдана алуы қажет.

Шет тілін оқытуда білім, іскерлік пен дағдының қызметі зор. Оқыту барысын дұрыс ұйымдастыру үшін олардың арақатынасын, оларды меңгеретін ретін білу өте қажет. Білім ретінде олардың мағыналарын, түрін білу мен рецептивтік сөз бен продуктивтік сөз барысындағы тілдік материалмен орындалатын операцияларға қажетті материалды меңгеру ұғынылады. Дағды деп осы процесте лексикалық материалды қолдану әрекетін жетілдіріп, қалыптастыруды атайды.

Оқыту барысындағы студенттер меңгеруге тиісті шетел тілі аспектілерінің ішіндегі аса маңыздысы – лексика. Себебі сөздік қорын игермей шетел тілін игеру мүмкін емес. Лексиканы меңгерудің бірінші орын алуы себебі келесіде: грамматикалық материал меңгерілмесе де, грамматикалық қателер көптеп жасалып тұрса да адамдар арасында қатынас болуы мүмкін, және олар бір-бірімен түсінісе алады. Ал пікір алмасу үшін немесе өз ойын айтып жеткізу үшін қажетті лексиканы білмеген жағдайда өз ойын айтып жеткізу мүмкін емес. Бірақ лексиканы меңгеру оқытудың мақсаты емес, осы мақсатқа жетудің құралы. Сонымен қатар, тілді оқу мен үйренуде лексиканы түгел, толық меңгеру мүмкін емес екенін ұмытпаған жөн.

Жоғары оқу орындарының студенттері бастапқы деңгейде негізінен коммуникативтік бағытта оқытылады, яғни күнделікті қарым-қатынастық сөздерді меңгерту мақсаты көзделеді. Ал аралық деңгейдегі топтардың алдына коммуникативтік бағыттағы сөздермен бірге мамандығына байланысты сөздерді де меңгерту алға қойылады. Осыған байланысты берілетін лексикалық материалдарды сұрыптау да осы оқыту деңгейіне байланысты жүреді. Бастапқы деңгейге сұрыпталып берілген лексикалық материалдармен жалғастырушы топқа берілген лексикалық материалдарды салыстыруға болмайды.

Оқыту кезеңі де тілдік материалды меңгеруге әсер ететіні баршаға мәлім. Оқыту кезеңінің ұзақтығы таңдалатын бірліктердің саны мен сапасын айқындайды. Шетел тілін жедел түрде үйренуші мен төрт жыл оқитын студенттерге арналған бірліктер саны әртүрлі.

Тіл дамыту мақсатындағы жаттығулар жүйесі тілдің қызметінің барлық түрлерін қамтуы тиіс. Атап айтқанда:

1. Сөйлеуді қабылдау, сөйлеудің ауызша түрін тыңдай да ұғына білу, жазбаша мәтінді оқу және ұғыну.

2. Мазмұнды есте сақтау, ауызша жатқа айту, мазмұнын айту, жазбаша жатқа жазу және мазмұндама жазу.

3. Ауызша түрде сөйлей білу, жазбаша түрде мәтінді құрастыра алу, шығарма жазу.

Тағы бір қажетті іс-әрекет – сабақ сайын тыңдау, оқу мәтінінің мазмұнын айту жұмыстары үнемі ұйымдастырылуы тиіс. Әр тіл дамыту жұмысына арналған материалға аса көңіл аударып, осыған орай классикалық туындылардан үзінділер жиі қолданылып, тіл сабақтарында өлең жолдарын мәнерлеп оқытып отыру да тиімді деп есептелінеді.

Тілді бастапқы деңгейде үйренушінің қанша сөз меңгеру екенін білмес бұрын студенттің мектептен қанша сөз меңгеріп келгенін біліп алуымыз керек. Әдетте олардың сөз қоры 400-500 сөздің аралығында болып келеді. Осынша сөздік меңгерген студент келесі дәрежеде сөйлей алатындығы анықталды: өзі жайында, отбасы жайында, жұмыс орны, бос уақыты жайында қысқаша мәліметпен бөлісіп, қысқаша сұрақтарға жауап бере алады. Демек, бастауыш топты да бастауыш, аралық, төмен деп бөлген жағдайда, оны бастауыш деңгейге жатқызуға болады. Одан әрі осы бастауыш деңгейде білушінің білімін

тереңдетіп, белгілі бір тақырып деңгейінде ойлау және тану процесі жүзеге асыруға дағдыландыру қажет.

Тұрмыстық, іскери тақырыптағы сұхбаттарға қатысып, өз пікірін білдіру, алған ақпаратымен басқа адаммен бөлісу, өзіне қажетті ақпаратты алу үшін сұхбатты өрбіту – бастапқы жоғары деңгейде меңгерілетін лексика. Сондықтан да жоғары оқу орнына түскен студенттерге тілдік материалды сұрыптауда осы жағдай ескерілуі тиіс.

Тағы да тіл үйрету барысында естен шығармау керек:

1. Шетел тілін оқытуды жүйелі түрде жүргізуді. Ол – білмегеннен білгенге, жеңілден қиынға, нақтыдан жалпыға, қысқашадан кеңейтілгенге көшіп отыру.

2. Үйрету күнделікті өмірдегі жиі қолданылатын контекстегі сөйлемдерден басталуын.

3. Әрбір тапсырма, жаттығу үйренушінің қабілетіне, мүмкіншілігіне қарай берілуін.

4. Алынатын оқу материалы шындыққа сай, күнделікті тіршілік аясында болуын.

Тілдік емес жоғары оқу орнында оқытылатын пәндердің студенттерге жалпы білім беруде өзіндік үлесі бар. Шетел тілі де студенттердің жалпы білім деңгейін көтеруге үлес қосады. Шетел тілін үйрену студенттердің ой-өрісін кеңейтеді, дамытуға септігін тигізеді. Анықтап айтсақ, мәтінге, тақырыпқа жоспар құру, жоспар бойынша әңгіме құрастыру, суретті сипаттай отырып әңгіме құрастыру студенттердің логикалық жүйелі ойлауын дамытады. Шетел тілін оқып-үйрену барысында студенттер оның жүйесі, ерекшеліктері жөнінде мағлұмат алады. Мысал ретінде шақ жүйесінің ерекшеліктерін атауға болады.

Тағы да бір тілдік емес мамандық иелерін жалпы дамытуда есте сақтайтын қажеттілік: тілді оқытуда, үйренуде тілдік емес басқа маман иелеріне, өз мамандықтарына қатысты шетел тілін жетік меңгеруіне атсалысу. Осыған байланысты жаңа технологиялық оқыту тәсілін қолдану – сапалы білім берудің бірден-бір шешімі.

Әдебиеттер

1. Жалпы білім беру пәндері бойынша типтік оқу бағдарламалары. ҚР Білім және ғылым министрлігі. Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті. – Алматы, 2005

2. Жапбаров А. Оқушының тілін дамыта оқытудың мазмұны // Қазақстан жоғары мектебі. – Алматы, 2004, №2, – 68-69 бб.

3. Никитина Е.И. Методические рекомендации к урокам развития связной речи. М., НИИ школ, 1989

4. Алдашева А., Әнесов Ғ., Сарыбаев Ш. Қазақ лексикасындағы жаңа қолданыстар. – Алматы: Санат, 1990, – 136 б.

5. Белбаева М. Қазіргі қазақ тілі лексикологиясы. – Алматы: Білім, 1976 10-11 бб.

D.B. Baizhumanova
Astana (Kazakhstan)

K.E. Umbetova
Astana (Kazakhstan)

L.A. Shintaeva
Astana (Kazakhstan)

HOW TO CONDUCT AN ENGLISH LANGUAGE TRAINING WORKSHOP

In our experiences as teachers, we have come to realize that there is no clear line between what constitutes a paper presentation or lecture and what constitutes a workshop. Workshops are often conducted in much the same manner as a lecture—with the presenter speaking to an audience that sits and listens passively.

The word *work* in *workshop* indicates that participants need to do work rather than just receive ideas and information as they scribble in their notebooks. A workshop should be a platform to engage the audience in activities and provide opportunities to share ideas and experiences with one another. As Portner says, «presenting a workshop is a form of teaching in which you invite those in attendance (participants) to interact with you and each other in the exploration of a professional issue, curriculum content, or instructional methodology» [1]. This does not mean, though, that workshops consist exclusively of engaging in activities—they include both presenting information and facilitating activities and may also include the exploration of ideas.

While many teachers feel comfortable delivering paper presentations and lecturing in front of a class, they are often unfamiliar with workshops and are therefore fearful of conducting them. However, workshops are a great way for English language teaching professionals to share their interests and talents with colleagues at their own institutions or at conferences. As English teaching professionals, we all have areas of interest and expertise. Additionally, at some educational institutions, conducting workshops is an expected part of continuing professional development, along with paper presentations and publications. This article, then, serves to give readers a framework for planning, preparing, and delivering a successful workshop, including strategies to keep on pace and anticipate and overcome obstacles.

PLANNING AND PREPARING YOUR WORKSHOP

Choose a topic. First, choose a topic that is workshop-friendly. This means you need a hands-on topic that allows your participants to carry out activities and be engaged in discussion. For instance, a topic that demonstrates how to conduct interactive reading activities would be good for a workshop.

Know your audience. In order to engage workshop participants, you need to choose a topic that is relevant to them.

Practice your workshop. Practice your workshop before you deliver it professionally. An ideal practice audience would be other English teachers since they can respond to your content in an authentic fashion.

Have a backup plan for technology. There is a saying, “Hope for the best, but prepare for the worst,” which is how you should approach using technology in your workshop. Although technology can be a wonderful addition to your workshop, it does not always function, and if you decide to use it, make sure you have a backup plan to allow for various technical failures such as an interrupted Internet connection or a sudden power outage. If, for example, you have written discussion questions on PowerPoint slides, also prepare handouts with the same questions.

PARTS OF THE WORKSHOP

A workshop (or presentation) should have a clear beginning (introduction and warm-up), middle (body), and end (conclusion and question-answer session) .

BEGINNING STAGE OF THE WORKSHOP

Introduction. When you start your workshop, introduce yourself and state your affiliation. Thank your participants for attending your workshop. Present the title of your workshop, and let workshop participants know the expected outcomes of your workshop so that they will have an idea of what learning or skills development they will take away. However, keep your agenda somewhat open-ended to allow flexibility in your workshop.

Warm-up. Warm-up activities are ice-breakers that help participants get acquainted and feel more relaxed with one another before the main part of the workshop begins. Warm-ups also serve as a diagnostic for your workshop, helping you to learn a bit about what the participants know about your topic so you can make necessary adjustments to timing and the tasks you have planned.

MIDDLE STAGE OF THE WORKSHOP

Group work. Remember that a workshop needs to involve active learning, not just passive listening, and the challenge is to keep participants engaged. According to Garmston and

Wellman, «small-group activities (involving two or more persons) are a basic building block for interactive presentation strategies that help participants attend, focus and construct meaning from experiences». In the body of your workshop, allow time for pair, small-group, and whole-group discussion as you run your activities [2].

It is essential that workshop participants understand the purpose of the activities you show and how they can be used in the participants' contexts. After conducting an activity, have participants work together in groups to discuss how they could use the activity in their own classrooms. Would they be able to use the activity just as it is, or would they adapt it? If so, how? If you have a mixed audience, you can group participants together according to the institutional type: primary school teachers together, secondary school teachers together, and so on. If time allows, representatives from each small group can share their ideas with the whole group.

Level of materials. What level of materials will you use when demonstrating activities? There is no perfect choice, and what you decide really depends on your purpose and your audience. If you are working with a mixed audience, you might choose to use materials that would be engaging for the entire audience (reminding participants, of course, that the activities would need to be adapted to fit their students), or you could prepare different levels of materials and group teachers according to the institutional type, though this could entail a lot of extra work, and teachers would likely still need to adapt materials to fit their students.

Managing time. It is said that timing is everything, and it is certainly important to the success or failure of your workshop. Before you plan your workshop, check the time allotment carefully. Time allowed for workshops is typically 40 to 50 minutes, but can be as little as 15 to 20 minutes, and you could be asked to deliver a workshop that is an hour or longer. Plan according to the allotted time, but be ready to expand or reduce your workshop to meet the needs of your participants and the fluid workshop schedule. The best way to do this is to plan more activities or discussion sessions than you think you might need. However, make sure that the extra elements will not damage the integrity of your workshop whether you use them or not.

Using visuals in the workshop. While using visuals in your workshop is not essential; they are a nice addition that can aid in transmitting your message. As Garmston and Wellman say, «Good graphics greatly support the learning process for many participants. On average, only 20 percent of an audience has auditory-processing strengths. This means that most people will remember the imagery you use more than your words» [2]. Visuals can be photographs, drawings, flip charts, videos, overhead transparencies, or some kind of presentation software. Among the presentation software is available, PowerPoint is currently the most commonly used. While PowerPoint is extremely popular, it is not always used effectively. According to Weissman, in an effort to authenticate their ideas, presenters «bulk up their PowerPoint slides with loads of data and jabber away as they click through them. Instead of impressing their audiences, they lose—or, worse, alienate—them» [3].

Answering questions. As a presenter, you will get questions you do not know the answer to. According to Ledden, it is a good practice to try to predict the questions that might come up and to prepare answers to them; it is also advisable to be honest with your audience about what you do not know [4]. If you feel confident, you might also turn the question to the audience to see if anyone else can answer it.

ENDING STAGE OF THE WORKSHOP

At the end of your workshop, briefly go over what you covered. Make sure participants know the names of the activities presented and how they can conduct them in the future. Allow time for questions and answers and final comments. Get feedback from your participants on how the workshop went. Find out if your proposed outcomes were achieved.

CONCLUSION

Delivering workshops is an important part of an English instructor's professional development and a great way to share with other teachers—whether for colleagues, for local teachers, or for regional or national conferences. However, it is essential that workshops provide

interactive sessions and are not delivered in the lecture mode. We hope that this article will help more English teachers gain the confidence and know-how to conduct successful workshops and take the initiative to do so.

References

1. Portner H. 2006. *Workshops that really work: The ABC's of designing and delivering sensational presentations*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
2. Garmston, R. J., and B. M. Wellman. 1992. *How to make presentations that teach and transform*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
3. Weissman, J. 2011. *Presentations in action: 80 memorable presentation lessons from the masters*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
4. Ledden, E. 2013. *The presentation book: How to create it, shape it and deliver it! Improve your presentation skills now*. Harlow, UK: Pearson Education.

IV СЕКЦИЯ

ЭКОНОМИКА ЖӘНЕ ҚАРЖЫ. ҚҰҚЫҚТАНУ

ЭКОНОМИКА И ФИНАНСЫ. ПРАВО

А.Ш. Аккулев
г. Астана (Казахстан)
О.А. Возняк
г. Астана (Казахстан)

ОТДЕЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СУБЪЕКТА «ЖЕСТОКОГО ОБРАЩЕНИЯ С ДЕТЬМИ»

Законодатель вывел за рамки общего субъекта и предусмотрел уголовную ответственность за жестокое обращение с детьми только в отношении определенного круга лиц, обладающих специальными правами и обязанностями по их воспитанию. Т.е. речь идет о специальном субъекте. Под специальным субъектом в юридической литературе понимают «физическое вменяемое лицо, виновное в совершении такого общественно-опасного деяния, состав которого в качестве обязательного элемента включает те или иные признаки, характеризующие его исполнителя» [3; с.260]. Вследствие чего, специальный субъект, кроме основных признаков, характерных общему субъекту, обладает дополнительными чертами, которые оказывают влияние на характер совершенного преступления.

В комментарии к ст. 140 УК РК, изданных под редакцией И.И. Рогова и С.М. Рахметова [5; с. 232] обозначено, что субъектом исследуемого состава уголовного правонарушения могут быть только строго указанные в законе лица, т.е. специальные субъекты. Однако возраст, с которого может наступить уголовная ответственность за данное уголовное правонарушение в этих комментариях не определен. Что, как мы полагаем, является достаточно серьезным упущением. Мы полагаем, что перед судебными органами при разрешении уголовных дел данной категории могут возникнуть трудности при определении возраста, с которого можно будет привлекать к уголовной ответственности за данное деяние. Так как если основываться на том положении, что несовершеннолетние к 16-летнему возрасту в подавляющем своем большинстве не только могут стать родителями, но что не менее важно в морально-нравственном аспекте способны отличить «добро» от «зла» и дать правильную с точки зрения общечеловеческих ценностей оценку своим действиям. А также то, что общий возрастной ценз действующим уголовным законодательством определен с данного возраста, а за некоторые уголовные правонарушения несовершеннолетние могут быть привлечены к уголовной ответственности и с более раннего возраста, то можно возраст субъекта данного уголовного правонарушения определить с 16 лет (это речь идет о родителях).

Однако, на наш взгляд, все же в 16-летнем возрасте человек еще не готов нести на своих плечах «бремя» родителя. В силу психической неустойчивости, недаром этот возраст относят к критическому подростковому возрасту, когда еще нет более - менее устоявшихся жизненных воззрений, высока подверженность внешнему влиянию, завышена самооценка. И, по сути, это большой ребенок, которому из-за своей внутренней нестабильности трудно быть «родителем», в полном понимании этого слова. В связи с чем, мы предлагаем возрастной ценз субъектов анализируемого состава определить с 18-летнего возраста, т.е. с момента обретения ими гражданско-правовой дееспособности.

Что касается совершения фактов действительно жестокого обращения с детьми, то, нам думается, субъектами подобных деяний должны быть лица моложе 18-летнего возраста. Это положение относится только к родителям. Потому что действительно жестокие деяния в отношении детей включают в себя особо тяжкие и тяжкие преступления как физического, так и сексуального характера. Законодатель в ст.15 УК РК в ч.1 определяет общий возрастной ценз с 16 лет, в части 2 указывает перечень уголовных правонарушений, за которые лицо может быть привлечено к уголовной ответственности с 14-летнего возраста. Определяя данный возрастной порог, законодатель исходил из того, что ребенок к 14 годам по своему морально-психологическому развитию способен понимать основные моральные ценности, постулаты человеческого поведения и нести ответственность за их нарушение. Поэтому, на наш взгляд, будет правильно, если родитель будет нести уголовную ответственность за совершение особо тяжких и тяжких преступлений против своих детей одинаково со всеми. В общем порядке, согласно ст.15 УК РК, потому что в этом случае речь не идет о нарушении просто процесса воспитания, а следует говорить о грубом, жестоком нарушении человеческих прав и свобод ребенка, таких, как право на жизнь, здоровье, половую неприкосновенность. Все остальные лица, выступающие субъектами этих преступлений, должны обладать гражданско-правовой дееспособностью, чтобы нести уголовную ответственность именно за факты жестокого обращения с несовершеннолетними в различных его проявлениях. Т.е. не являясь родителями от природы, они только с 18-летнего возраста могут обладать каким-либо правами и обязанностями по отношению к зависимому от них ребенку.

В целом, как правильно отмечают авторы, посягательства на права детей со стороны лиц, имеющих специальные обязанности по воспитанию, как бы удваивают нарушение этих прав [6; с. 115].

Полагаем, разбирая субъект исследуемого состава уголовного правонарушения, необходимо акцентировать внимание на еще одном положении. А именно, мы думаем, что законодатель верно включил в круг субъектов уголовного правонарушения, предусмотренного ст. 140 УК РК не все учебные, воспитательные, лечебные и иные учреждения, а работников только тех учреждений, которые обязаны осуществлять надзор за несовершеннолетними. Согласно словарю русского языка под редакцией А.П. Евгеньева, под надзором понимается наблюдение за кем-либо с целью охраны, контроля и т.п. [13; с.344]. Следовательно, речь идет в нашем случае об учреждениях, созданных специально для несовершеннолетних с целью осуществления их охраны, контроля, воспитания и т.п., и предназначенных для содержания детей, независимо от доминирующей цели подобного содержания (учебного, воспитательного, лечебного или иного).

Что касается родителей и лиц их заменяющих, то включение их в перечень лиц, подлежащих к уголовной ответственности по анализируемой норме, обязательно. В силу их природной и юридической обязанности принимать самое активное участие в процессе воспитания своих детей. Но этот процесс по различным причинам не всегда протекает гладко и безболезненно. Более того, зачастую последние грубо в жестокой форме нарушают интересы своих детей.

Таким образом, анализируя перечень субъектов уголовного правонарушения, обозначенных в ст.140 УК РК, мы приходим к выводу, что законодатель при определении указанного круга лиц руководствовался следующим положением – все эти лица имеют четко регламентированные государством права и обязанности по воспитанию несовершеннолетних и вследствие чего несут юридическую ответственность перед государством за должный надзор над несовершеннолетними. На наш взгляд, следует полностью согласиться как с самим принципом определения субъекта данного состава, так и с перечнем лиц, указанным законодателем как в качестве субъектов уголовного правонарушения, предусмотренного ст. 140 УК РК, так и в качестве субъектов жестокого обращения с детьми.

Надо отметить, что законодатели некоторых стран несколько иначе подходят к определению круга субъектов аналогичных преступлений. Так, например, во Франции действующий уголовный кодекс обозначает следующий круг лиц, несущих повышенную уголовную ответственность за преступные деяния, совершенные против своих детей, относя к ним: «родственников по восходящей линии по закону, по рождению или приемным, или любым другим лицом, имеющим власть над пострадавшим» [14; с.62]. Следует указать, что данный круг лиц выступает субъектом различных преступлений, предусмотренных в таких главах УК Франции, как Гл.2 Отдел 1 «О пытках и актах жестокости», Отдел 3 «О сексуальных агрессиях», Гл.7 «О посягательствах на несовершеннолетнего и на семью».

Анализируя вышеуказанный состав субъектов, мы пришли к мнению, что перечень лиц, подлежащих уголовной ответственности за преступления против своих детей по УК Франции, несколько «размыт» неточен. Например, кого следует понимать под «...любимым другим лицом, имеющим власть над пострадавшим ребенком». Эта трактовка, на наш взгляд, имеет такое широкое смысловое значение, что помимо учителей, воспитателей, под данное определение может попасть практически любой взрослый человек, так или иначе оказавшийся один на один с ребенком. Так как в таких случаях несовершеннолетний в силу своих физических или психических качеств может оказаться под властью взрослого лица. А это, как мы думаем, не совсем верно, потому что уголовную ответственность как за неисполнение обязанностей по воспитанию несовершеннолетних, так и за совершение актов жестокого обращения с детьми, должно нести совершеннолетнее лицо, наделенное определенными правами и обязанностями по отношению к конкретному потерпевшему ребенку. Или смысловое значение: «...родственников по восходящей линии по закону, по рождению... «включает в себя помимо родителей, опекунов, также дядь, тетя, бабушек, дедушек, совершеннолетних братьев, сестер и других родственников. Конечно, они с самого рождения ребенка зачастую находятся в непосредственном его окружении, в силу чего пользуются доверием и могут влиять на процесс воспитания несовершеннолетнего. И мы согласны с тем, что родственники для несовершеннолетнего могут представлять не меньшую значимость и оказывать не меньшее влияние, чем воспитатели и педагоги. Но, в нашем понимании, эти родственники не несут никакой правовой обязанности перед государством за уход и воспитание несовершеннолетних, в силу чего, мы полагаем, их нельзя включать в круг субъектов неисполнения обязанностей по воспитанию несовершеннолетних и жестокого обращения с последними.

Литература

1. Устименко В.В. Специальный субъект преступления. – Харьков, 1989.
2. Комментарий к Уголовному кодексу Республики Казахстан. – Алматы: ТОО «Издательство «Норма-К», 2016.
3. Миньковский Г.М. Ответственность родителей и других за ненадлежащее отношение к детям // Охрана прав несовершеннолетних. – М., 1983.
4. Словарь русского языка Академии Наук СССР. Т.2 / под ред. Евгеньева А.П. – М., 1982.
5. Уголовный кодекс Франции. – М., 1993.

А.Т. Аязбаева
г. Астана (Казахстан)
М.К. Журунова
г. Астана (Казахстан)

СОЦИАЛЬНО-ПРАВОВАЯ ЗАЩИТА ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ В РЕСПУБЛИКЕ КАЗАХСТАН

Вопросы социально-правовой защиты детей, оставшихся без попечения родителей чрезвычайно актуальны, отличаются новизной и достаточной сложностью как в теоретическом, так и в практическом отношении. Данная проблематика носит межотраслевой характер, находится на пересечении проблемных полей юриспруденции, социологии, социальной работы и педагогики.

Во первых, от того, насколько успешно дети, оставшиеся без попечения родителей, будут интегрироваться в общество, будет во многом зависеть стабильность и успешное развитие нашего государства.

Во вторых, сегодня в Казахстане проблемы казахстанских семей хорошо известны: низкий материальный достаток, жилищно-бытовая неустроенность, дисгармония личных отношений, пренебрежение интересами детей, жестокость и насилие по отношению к ребенку и т.д. И как всегда самыми незащищенными оказались дети. Ухудшение положения семей приводит к вытеснению ребенка из семьи и порождает такое масштабное явление, как беспризорность и бродяжничество.

В третьих, проблема детей, оставшихся без попечения родителей, значительно глубже, чем мы ее себе представляем. Несмотря на то, что Казахстан является в числе развитых государств, жизненный уровень населения настолько низок, что вообще идет речь о выживании семьи, и только в редких, пожалуй, исключительных случаях семьи могут брать на себя функции приемной или опекунской семьи.

Новая эпоха – эпоха гласности, демократии создает основу для изменения отношения к различным аспектам данной проблемы. Если раньше это были дети, родители которых погибли на фронте, то сегодня подавляющее большинство детей, воспитывающихся в домах ребенка, детских домах, интернатах, имеют одного или обоих родителей, т.е. являются социальными сиротами при живых родителях [1].

Социальный портрет этой группы детей характеризуется следующими особенностями: в 2-4% случаев - это нежеланные младенцы, от которых мать отказывается в родильном доме, к ним используется неблагозвучный термин «отказные дети»; в 4-6 % случаев - истинное физическое сиротство в результате потери родителей; в остальные 90-94%- сироты при живых родителях, не выполняющих своих обязанностей, применительно к этой группе детей мы говорим о «социальном сиротстве» [2].

В последнее время достигнут определенный прогресс в создании целостной системы правовой защиты интересов детей применительно к новым социально-экономическим реалиям. Конституцией РК закреплено положение о том, что детство находится под защитой государства. Защита прав и интересов детей в случаях смерти родителей, лишения их родительских прав, ограничения их в родительских правах, признание родителей недееспособными, болезни родителей, длительного отсутствия родителей, уклонение родителей от воспитания детей или от защиты их прав и интересов, в том числе при отказе родителей взять своих детей из воспитательных, лечебных и других аналогичных учреждений, а также в других случаях отсутствия родительского попечения возлагается на органы опеки и попечительства.

В Казахстане действует многоуровневая система социальной защиты, рассчитанная на наиболее уязвимую категорию детей, нуждающихся в государственной поддержке. Система социальной защиты детства в Республике предусматривает, в первую очередь,

защиту таких групп детей как дети-сироты, дети, оставшиеся без попечения взрослых, дети-инвалиды и пр. Особая группа детей-дети-сироты, а также дети, оставшиеся без родительской опеки- находится на полном государственном обеспечении. В соответствии с Постановлением Правительства Республики Казахстан от 17 мая 2000 года № 738» О размерах и источниках социальной помощи гражданам в период получения ими образования», государственное попечение данной группы детей включает бесплатное проживание, питание, обмундирование, образование, медицинское обслуживание, обеспечение учебниками, мягким инвентарём и оборудованием [8].

Нормативно-правовые механизмы развития системы профилактики социального сиротства и семейного устройства детей, оставшихся без попечения родителей. «Дом без детей мазар, дом с детей - базар»- гласит народная казахская поговорка. В древности у казахов ребенок приносил радость для всех соплеменников. Считалось, что ребенок—это будущее дерева, которое оставит след от тебя. Казахи очень ревностно относились к воспитанию своих детей, и это широко проявляется в содержании обычного права. Шокан Валиханов впервые дал оценку казахскому обычному праву, как имеющему гуманистическое содержание [9].

Здоровая, крепкая семья - залог стабильности и процветания любого общества. Семья – это воспитательная среда, в рамках которой формируются и закрепляются на бытовом уровне мировоззренческие, культурологические и нравственные основы жизнедеятельности общества. По Конституции государство обязано создавать условия, при которых семья как институт находилась под его защитой. Для предотвращения появления такого рода детей сирот со стороны государства должна проводиться политика выявления кризисных семей и работы с ними. Правительство Республики Казахстан утвердило постановление от 21 марта 1997 года (Положение об оказании социальной помощи семьям, имеющим детей) Социальная помощь дается семьям, имеющим детей, в форме предоставления пособий, они выплачиваются на детей в возрасте до 18 лет. Однако многие неработающие многодетные матери, военнослужащие срочной службы, имеющие детей, и опекуны не всегда знают о данном постановлении. Все пособия выплачиваются из средств местного бюджета и поэтому, на данный момент, ситуация с выплатой на пособие детей является сложной [5].

Также согласно Конституции Республики Казахстан, все дети имеют равные права независимо от происхождения, расовой и национальной принадлежности, социального и имущественного положения, пола, языка, образования, отношения к религии, места жительства, состояния здоровья и иных обстоятельств, касающихся ребенка и его родителей или других законных представителей. А так же равной и всесторонней защите рожденные в браке и вне его(Закон Республики Казахстан от 8 августа 2002 года № 345-III О правах ребенка в Республике Казахстан ст. 4).

В своем послании Президент Н.А Назарбаев отмечает: нам надо на местном уровне найти новые пути поддержки семьи, женщин и воспитания детей. Если мы хотим быть высоко моральным обществом, мы должны усилить ответственность друг перед другом ,а главное перед детьми. Когда родители заботятся о детях, повзрослевшие дети - о своих престарелых родителях, когда женщина пользуется уважением в семье и в обществе-можно быть спокойным за нашу страну [10].

На наш взгляд, решение вопросов социального сиротства, опеки и попечительства, а также выработка конкретных мер поддержки и механизмов стимулирования данной социальной группы являются наиболее актуальными. Таким образом, данные социологического опроса показывают, что в недостаточной степени ощущает работу государственных органов в сфере социальное сиротство. Данный факт свидетельствует о необходимости усиления работы с данной проблемой, необходимости больше вовлекать молодое поколение в общественную жизнь области, в том числе в обсуждение, как общих проблем региона, так и специфических молодых семейных проблем. К тому же, на необходимость систематической работы с молодыми семьями указывает

17,8% опрошенных. В целом, дети, оставшиеся без попечения родителей, положительно оценивают свой жизненный настрой и состояние своего здоровья. Большая часть детей области считает, что ее законные социальные, гражданские и политические права надежно гарантированы.

Литература

1. Курбатов В.И. Социальная работа – Ростов-на-Дону.- 2000. - С. 9.
2. Молодежь Казахстана / Статистический сборник / на казахском и русском языках / 128 стр. 2012 г. Агентство Республики Казахстан по статистике;
3. Василькова Ю.В., Василькова Т. А. Социальная педагогика. - М., 1999;
4. Законом Республики Казахстан «О браке и семье»;
5. Административно- правовые основы защиты прав ребенка в РК стр.102-110;
6. Юнисеф: благополучие детей в Казахстане социальные индикаторы качества жизни. - Астана, 2012.
7. Сборник законодательных актов, регулирующих правовые отношения в сфере защиты прав детей, оставшихся без попечения родителей, Астана,2010;
8. Созакбаев С. Социально-нормативное содержание обычного права казахов, проблемы обычного казахского права. Алматы 1989;
9. Зиманов С.З. Общий строй казахов 1 пол 19 в. Алматы: изд-во Академии наук Каз.ССР1989;
10. Назарбаев Н. А. Казакстан - 2030, - Алматы: Образование, 1997;
11. Стратегический план развития Республики Казахстан до 2020 года, Стратегия развития Казахстана «Казахстан – 2030», Государственная программа развития образования РК на 2011 - 2020 годы.

Е.Л. Бабаджян
г. Астана (Казахстан)

О НЕКОТОРЫХ ВОПРОСАХ ДЕЙСТВИЯ ГРАЖДАНСКОГО ПРОЦЕССУАЛЬНОГО ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВА РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН

Законодатель в действующем гражданском процессуальном кодексе Республики Казахстан от 31.10.2015 г. (далее – ГПК РК) [1] использовал такие правовые категории как «законодательство», «гражданское судопроизводство», «гражданское процессуальное право».

Содержание этих категорий их единообразное понимание имеет существенное значение в дальнейшем комментировании норм настоящего Кодекса, тем более что в теории и применении на практике эти категории понимаются по-разному.

Актуальной содержания названных категорий не вызывает сомнений, поскольку правоспособность физических и юридических лиц, права, свободы, обязательства и ответственность физических и юридических лиц устанавливают только законы, а суды при рассмотрении и разрешении в процессе материально-правовых отношений руководствуются только нормами Конституции и законов Республики Казахстан [2].

Под законодательством в самом общем порядке понимается совокупность законов о чем-нибудь [3, с.205].

Официально под понятием «законодательство» понимается совокупность нормативных правовых актов, принятых в установленном порядке, а под нормативным правовым актом понимается письменный официальный документ на бумажном носителе и идентичный ему электронный документ установленной формы, принятый на

республиканском референдуме либо уполномоченным органом, устанавливающий нормы права, изменяющий, дополняющий, прекращающий или приостанавливающий их действие. Под нормой права понимается общеобязательное правило поведения постоянного или временного характера, рассчитанное на многократное применение, распространяющееся на индивидуально неопределенный круг лиц в рамках регулируемых общественных отношений. Формой нормативного правового акта является закон в виде конституционного закона, указа Президента Республики Казахстан, имеющего силу конституционного закона, кодекса, консолидированного закона, закона, указа Президента Республики Казахстан, имеющего силу закона, постановления Парламента Республики Казахстан и его Палат.

Законодательство представляет совокупность законодательных актов (законов) по конкретной отрасли права, регулирующих содержание правоотношений, права и обязанности, ответственность участников таких правоотношений.

Гражданское судопроизводство по своему содержанию отличается от гражданского процесса.

Гражданское судопроизводство представляет порядок судебной защиты нарушенных законных прав и интересов участников материально-правовых отношений в установленном процессуальным законом производстве: приказном, упрощенном, исковом, особом исковом (публично-правовом), особом, по пересмотру судебных актов по вновь открывшимся или вновь возникшим обстоятельствам.

Гражданский процесс по своему содержанию означает урегулированный нормами Кодекса порядок движения материально-правового отношения (гражданского дела) в суде первой инстанции, в суде апелляционной инстанции или в суде кассационной инстанции в целях восстановления нарушенных законных прав и интересов участников указанных гражданских дел. По своему содержанию гражданский процесс регулирует совершение процессуальных действий и процессуальных решений участвующими в процессе лицами, в том числе и судьями (коллегиальным составом суда), представляя неразрывную связь процессуальных правоотношений [4, с.25-31].

Под гражданским процессуальным правом можно понимать совокупность расположенных в определенной последовательности и системе норм права, регулирующих общественные отношения, возникающие между судом и участниками процесса, совершающими процессуальные (распорядительные) действия при рассмотрении судом гражданского дела (материально-правового отношения). Для гражданского процессуального права характерно то, что процессуальные правоотношения регулируются диспозитивно-разрешительным методом. Гражданский процесс возбуждается или прекращается только по инициативе заинтересованного лица. Обжалование судебных актов зависит от волеизъявления заинтересованного субъекта процессуального права. Участник гражданского процесса занимает только ему присущее процессуальное положение и вправе совершать только те процессуальные действия, которые вытекают из этого положения и предусмотрены процессуальным законом [4, с.28-30].

Законодатель установил, что порядок судопроизводства в Казахстане основан на нормах Конституции Республики Казахстан и общепризнанных принципах и нормах международного права и определяется конституционными законами и настоящим Кодексом.

Законодатель установил, что судопроизводство по гражданским делам должно основываться не только на нормах Конституции Казахстана, но и на общепризнанных принципах и нормах международного права.

Общепризнанные принципы и нормы международного права относятся как к материальному, так и к процессуальному закону. Поскольку речь идет о судопроизводстве, то следует принимать во внимание то, что законодатель имел в виду

общепризнанные принципы и нормы международного публичного права, регулирующие организацию и деятельность судебной ветви власти в Республике Казахстан.

Судопроизводство относится к сфере публичного права, тогда как гражданский процесс регулирует деятельность суда по рассмотрению и разрешению субъективных прав и обязанностей участников материально-правовых отношений. Участниками таких отношений могут быть физические лица, юридические лица, органы исполнительной ветви власти, учреждения, административно-территориальные единицы или государство, но в судопроизводстве всегда разрешается субъективный, частный, персональный интерес, права и обязанности.

Под общепризнанными принципами международного права понимаются принципы, принимаемые и признаваемые международным сообществом в целом, отклонение от которых или их нарушение недопустимо.

К таким принципам относятся, например, принцип уважения прав и свобод человека, равенства перед законом и судом, независимость суда и судей, обязательность исполнения вступивших в законную силу решений и другие.

Под общепризнанными нормами права понимаются признаваемые международным сообществом государств нормы в качестве обязательных. К таким нормам, в частности, относится право на судебную защиту, право на честь, достоинство, обжалование судебного акта и другие.

Принципиально важным является указание о том, что положения иных законов, регулирующих порядок гражданского судопроизводства, подлежат включению в настоящий Кодекс.

Статья 3 ГПК РК устанавливает правила о действии гражданского процессуального закона во времени. В нем еще раз закрепляется важное правило об обратной силе гражданского процессуального законодательства. В процессе осуществления правосудия в порядке гражданского судопроизводства применяются те нормативные правовые акты, которые введены в действия к моменту выполнения процессуального действия (например, подачи заявления в суд, ходатайства об обеспечении доказательств и т.д.) или принятия процессуального решения (разрешающего или не разрешающего дела по существу и т.д.).

В пункте 1 статьи 3 не устанавливается условие об обратной силе в случаях, если в самом законе она указывается. Но и нет запретов. Тем самым можно предположить, что на эти случаи действуют нормы Закона «О правовых актах» устанавливающих, что Закон может иметь обратную силу лишь тогда, когда в нем она прямо указана.

Однако, пункт 2 статьи 3 ГПК РК прямо запрещает применять нормы, возлагающие новые обязанности, отменяющий или умаляющий принадлежащие участникам процесса права, ограничивающий их использование дополнительными условиями на правоотношения, возникшие до вступления таких норм в силу. Предполагаем, что это касается и тех случаев, когда в самом нормативном правовом акте, ухудшающем положения участников процесса, установлена обратная сила.

Вопрос о допустимости доказательств определяется в соответствии с законом, действующим в момент получения таковых.

Законодатель установил, что международные договоры и иные обязательства, предусмотренные международными договорами, которые ратифицированы Республикой Казахстан, в области международного процесса являются составной частью процессуального закона.

Поскольку международные договоры и иные обязательства Республики Казахстан признаются обязательными для применения в Республике Казахстан путем ратификации их соответствующим законом, то изложенные в нем положения приобретают статус правовой нормы, устанавливающей соответствующие процессуальные права и обязанности участвующих в гражданском процессе лиц, изменяющих или прекращающих их.

Законодатель установил, что нормативные постановления пленарного заседания Верховного Суда Республики Казахстан являются составной частью процессуального

права. Это означает, что нормативные постановления должны соответствовать признакам нормы процессуального права: устанавливать, изменять или прекращать судопроизводство или процессуальные права и обязанности участвующих в гражданском процессе лиц. Такие правовые последствия могут возникать только в процессе законотворчества. Верховный Суд правом законотворчества (нормотворчества) не обладает.

Верховный Суд дает разъяснения, толкование законов, в том числе Конституции Казахстана, по вопросам судебной практики в форме нормативных постановлений. Но нормативные постановления, кроме толкования норм материального или процессуального закона, не содержат и не могут содержать нормы права или индивидуальные властные правовые предписания. Даже если разъяснение основано на схеме «если имеются такие обстоятельства, то наступают такие последствия», не свидетельствует о создании правовой нормы, поскольку толкуются, раскрываются обстоятельства и правовые последствия, которые законодатель предусмотрел в норме толкуемого Верховным Судом закона.

Следует признать, что частями гражданского судопроизводства и гражданского процесса являются соответствующие нормам Конституции Казахстана ратифицированные международные договоры и настоящий Кодекс. Акты толкования, акты интерпретации подлежащих применению в судопроизводстве и гражданском процессе законодательных актов не могут включаться в материальное или процессуальное право.

С учетом положений п\п 1) п. 3 ст. 61, п. 1 ст. 77 Конституции Республики Казахстан нуждаются в уточнении положения п. 1 ст. 4 Конституции о действующем праве.

Законодатель назвал примерный перечень материально-правовых отношений, субъективные права участников которых могут нарушаться и нуждаться в судебной защите. Законодатель перечислил материально-правовые отношений, которые регулируются частными отраслями материального права: гражданские, трудовые, жилищные, хозяйственные, семейные. Одновременно названы правоотношения, регулируемые публичными отраслями или публично частными (финансовые, административно-правовые, земельные), а также правоотношения, в которых субъективные права участников подлежат восстановлению при отсутствии какого-либо спора (особое производство).

Законодателем не названы материально-правовые отношения, регулируемые как нормами частного, так и публичного права, но относимые к категории бесспорных. Эти правоотношения объединены в таком виде судопроизводства как приказное производство.

Каждый из видов производств, в которых рассматриваются и разрешаются судом спорные или бесспорные материально-правовые отношения, предусмотрен настоящим Кодексом, нормами которого предписано совершение конкретных процессуальных действий, принимаемых процессуальных решений.

Следует учитывать, что нормы настоящего Кодекса не могут регулировать права и обязанности участников материально-правовых отношений, ограничиваясь только соблюдением процессуальных отношений. Противоречия же между подлежащими применению нормами материальных законов подлежат устранению с соблюдением правил, предусмотренных ст. 12 Закона «О правовых актах».

Законодатель установил правила применения международных договоров, ратифицированных Республикой Казахстан, в гражданском судопроизводстве и гражданском процессе.

Литература

1. Кодекс Республики Казахстан от 31 октября 2015 года № 377-V «Гражданский процессуальный кодекс Республики Казахстан» (с изменениями по состоянию на 26.07.2016 г.)
2. Конституция Республики Казахстан от 30.08.1995.

3. Словарь русского языка /С.И. Ожегов; Под общ. ред. проф. Л.И. Скворцова. – 24-е изд., испр. – М.: ООО «Издательский дом «ОНИКС 21 век» : ООО «Издательств «Мир и Образование», 2005. С.205.

4. Гражданский процесс: Учебник /Под ред. М.К. Треушникова. – 5-е изд., перераб. и доп. - М.: Статут, 2014. С. 25-31.

А.К. Балжанова
г. Астана (Казахстан)

ГРАЖДАНСКИЙ ИСК В АСПЕКТЕ УГОЛОВНОГО ПРАВА

«Каждый имеет право на иск, главное не доводить дело до уголовного процесса» [2, с. 38].

Конституция Республики Казахстан как главный источник национального права гарантирует каждому судебную защиту своих прав [1, с. 7].

Для защиты и получения справедливости в восстановлении нарушенных прав лицо может обратиться в суд с иском. Такого рода иски рассматриваются в порядке гражданского судопроизводства. Уголовно-процессуальный закон также предусматривает рассмотрение гражданских исков одновременно при решении вопросов о наличии преступления и виновности лиц в совершении преступления. При этом гражданский иск представляет собой способ защиты не только имущественных, но и личных неимущественных прав лиц.

Связано это с тем, что «уголовное противоправное действие (преступление), нарушая каждый раз объективное право, то есть закон, одновременно в ряде случаев нарушает субъективные права граждан и юридических лиц, порождает субъективные права граждан и юридических лиц, порождая возникновение тех или иных правоотношений, регулируемых нормами гражданского, трудового и других отраслей материального права [3, с. 394].

При этом преступление может вызывать самые негативные уголовно-правовые последствия, выражающиеся в причинении вреда охраняемым уголовным законом отношениям, и влекут за собой применение мер уголовно-правовой ответственности [4, с. 65].

Для ликвидации всех последствий причиненных лицу в результате совершенного преступления у потерпевшего имеется возможность подачи гражданского иска в уголовном процессе.

А для более точного понимания понятия гражданского иска необходимо раскрыть его правовой смысл, как в гражданском, так и в уголовном процессе.

В гражданском процессе под «иском» понимается обращение в суд первой инстанции, требование о защите спорного гражданского субъективного права или охраняемого законом интереса [5, с. 189].

В уголовном процессе под гражданским иском понимается предъявленное и разрешаемое судом требование о возмещении имущественного вреда, непосредственно причиненного преступлением физическому или юридическому лицу [6, с. 136].

В уголовном деле гражданский иск, как и другие иски, содержит два важных звена - предмет и основание. Эти два звена позволяют квалифицировать его как иск о присуждении и отличать его от других исков [7, с. 25].

Совместное рассмотрение уголовного дела и гражданского иска более логично, так как представляет возможность для более полного и всестороннего выявления обстоятельств, необходимых для решения вопроса о виновности лица и нанесенном его действиями ущербе, а также об экономии процессуального времени.

Такие правила, прежде всего, обеспечивают наиболее быстрое возмещение потерпевшему имущественного ущерба. Причем последний освобождается от необходимости дважды участвовать в судебном разбирательстве.

Кроме того, значение гражданского иска в уголовном процессе можно обозначить следующим образом: первое, точное установление вреда имеет и гражданско-правовое, и уголовно-правовое значение, так как статья 113 УПК РК, указывая на предмет доказывания по уголовному делу, в качестве одного из обстоятельств, подлежащих доказыванию, предусматривает установление характера и размера вреда, причиненного преступлением; второе, рассмотрение гражданского иска в рамках уголовного судопроизводства обеспечивает восстановление имущественных прав лица, чьим интересам в результате преступления причинен имущественный вред; третье, рассмотрение гражданского иска в уголовном деле создает наибольшие преимущества для гражданского истца; четвертое, рассмотрение гражданского иска в уголовном процессе создает наибольшие удобства для суда, так как дает возможность использовать собранные по уголовному делу доказательства для разрешения исковых требований, что гарантирует наибольшую полноту исследования доказательств; пятое, совместное рассмотрение гражданского иска и уголовного обвинения исключает возможность вынесения противоречивых решений по одним и тем же вопросам, что в конечном итоге способствует экономии сил и средств; шестое, разрешением гражданского иска в уголовном процессе усиливается воспитательное значение уголовного процесса в результате применения к виновному не только наказания, но и возложения обязанности возместить причиненный его преступными действиями вред [3, с. 401].

Для предъявления гражданского иска необходимы определенные основания, как в гражданском процессе, так и в уголовном. Основанием иска в гражданском процессе являются юридические факты, а в уголовном – фактические и правовые основания. Под фактическим основанием понимается сам факт причинения имущественного вреда в результате преступления, а правовые же основания перечислены в виде норм в Уголовно-процессуальном кодексе Республики Казахстан.

В УПК РК гражданскому иску в уголовном процессе посвящена Глава 20. Согласно части 1 статьи 166 УПК РК в уголовном процессе рассматриваются гражданские иски физических и юридических лиц о возмещении имущественного и морального вреда, причиненного непосредственно уголовным правонарушением или общественно-опасным деянием невменяемого, а также о возмещении расходов на погребение, лечение потерпевшего, сумм, выплаченных ему в качестве страхового возмещения, пособия или пенсии, а также расходов, понесенных в связи с участием в производстве дознания, предварительного следствия и в суде, включая расходы на представительство. [8, с. 86].

Данная статья УПК РК дает возможность потерпевшему обратиться с гражданским иском при производстве уголовного дела, а также в целях защиты истца освобождает его от уплаты государственной пошлины. Для признания потерпевших гражданскими истцами необходимо предъявление ими гражданского иска. Круг лиц, которые вправе предъявлять гражданские иски при производстве по уголовному делу, определен в статьях 58, 73 и 167 УПК. К ним относятся: физические и юридические лица, понесшие вред в результате преступления или запрещенного уголовным законом деяния невменяемого, их законные представители и представители, прокурор.

Согласно статье 73 УПК, указанные лица вправе предъявлять гражданские иски не только тогда, когда установленные по делу обстоятельства подтверждают причинение им вреда непосредственно преступлением или общественно опасным деянием невменяемого, но и в случаях, когда имеются только лишь достаточные основания полагать, что им такой вред причинен.

Рассмотрев статьи УПК РК, регламентирующие подачу гражданского иска в уголовном процессе, необходимо обратить внимание на коллизию, существовавшую в его нормах. Данная коллизия характеризовалась существованием пробела по

рассмотрению гражданского иска в уголовном деле, а именно во взаимодействии статьи 71 и статьи 166 УПК РК.

Согласно части 5 статьи 75 старой редакции УПК РК от 13.12.1997 г., иск потерпевшего в возмещении ему материального вреда рассматривается в порядке гражданского судопроизводства.

В данной норме отсутствовала возможность права потерпевшего на возмещение морального вреда причиненного преступлением. Хотя в части 1 статьи 162 старой редакции УПК РК от 13.12.1997 г., допускала рассмотрение гражданского иска о возмещении морального вреда при производстве уголовного дела.

Данное противоречие между статьями УПК РК было разрешено лишь после принятия изменений и дополнений в УПК РК от 02.08.2011 г., согласно которым в части 5 статьи 75 УПК РК были внесены дополнения в виде того, что иск потерпевшего о возмещении ему морального вреда может рассматриваться в уголовном процессе. А если же такой иск не предъявлялся в уголовном деле либо оставлен без рассмотрения, то потерпевший вправе предъявить его в порядке гражданского судопроизводства.

Таким образом, рассмотрение гражданского иска в уголовном процессе крайне необходимо, так как только при его рассмотрении, при производстве уголовного дела возможно полностью и всесторонне выяснить все обстоятельства дела, устранить отрицательные материальные последствия преступления, восстановить право собственности потерпевших лиц на компенсационной основе, то есть путем полного возмещения причиненного имущественного вреда. Таким образом, институт гражданского иска в уголовном процессе является комплексным правовым институтом, соединяющим в одном производстве дела о преступлении (уголовного дела) и дела о возмещении вреда (гражданского дела), что дает очевидные преимущества с точки зрения организации подготовки к рассмотрению и самого рассмотрения уголовного дела.

Литература

1. Конституция Республики Казахстан (принята на республиканском референдуме 30 августа 1995 года) (с изменениями и дополнениями по состоянию на 02.02.2011 г.). Алматы: Жеті Жарғы, 2011.
2. Справочник гражданского кодекса. Издание П. Крюгера и Т. Моммзена. Берлин, 1889.
3. Уголовно – процессуальное право Республики Казахстан. Общая часть: Академический курс / Под ред. д.ю.н., профессора Б.Х.Толеубековой. Книга вторая.- Алматы: Жеті жарғы, 2005.
4. Бачурин С.Н. К вопросу о рассмотрении гражданского иска в уголовном деле // Заң және заман - Закон и время № 1-2. 2004.
5. Советское гражданское процессуальное право. Учебник / Под ред. Юдельсона К.С. Москва, 1965.
6. Оспанов С.Д. Уголовный процесс Республики Казахстан (Общая часть). – Алматы: Юридическая литература, 2006.
7. Мазалов А.Г. Гражданский иск в уголовном процессе. Изд. 2-е, исправленное и дополненное. - М.: Юридическая литература, 1977.
8. «Уголовно-процессуальный кодекс Республики Казахстан» от 04.07.2014 № 231-V ЗРК . – Алматы: Издательство «Норма-К», 2014.

ОСОБЕННОСТИ ГОСУДАРСТВЕННОГО АУДИТА В КАНАДЕ

Особого внимания в организации государственного аудита в Казахстане требует проблема отсутствия координации в работе различных органов контроля, которая приводит к дублированию и параллелизму контрольных мероприятий. Не проработан вопрос обмена информацией о планах контрольных мероприятий и отчетности о проведенных контрольных мероприятиях, устранении выявленных нарушений. Для решения данной проблемы, на наш взгляд, можно применить некоторые элементы государственного аудита Канады. Канадцы хотят знать, что их деньги (федеральный бюджет) расходуются мудро и эффективно. В Канаде контроль за этим со стороны народа осуществляется членами Парламента.

Правительство должно получить разрешение Парламента на сбор денег и на их трату, т.е. оно подотчетно в этом вопросе Парламенту. Правительство ежегодно предоставляет в Палату общин проект бюджета и отчет о его выполнении за предыдущий год. Точнее эти документы предоставляются в Комитет финансового контроля Палаты общин.

Офис Генерального аудитора Канады (ОГА) является, по существу, главным партнером Парламента в процессе контроля расходования средств государства. Первым независимым Генеральным аудитором Канады в 1878 г. был избран Джон Макдугал, который являлся до этого членом Парламента. В то время у Генерального аудитора было, по существу, 2 задачи: проверка всех правительственных затрат и утверждение или неутверждение всех правительственных расходов. Ежегодный доклад Генерального аудитора доходил до 2400 страниц. Он включал буквально все, начиная от покупки шнурков для ботинок, кончая строительством мостов. Конечно, такие отчеты существенно отличались от сегодняшних отчетов ОГА.

В ОГА работают люди высокой квалификации (кроме финансистов это и инженеры, юристы, специалисты в области информационных технологий, социологи, управленцы и т.д.). Они занимаются разработкой политики в сфере аудита, методологическими вопросами, подготовкой и переподготовкой кадров. В ОГА проходят практику студенты по соответствующей специальности. ОГА является одним из аудиторов ООН. Аудиторы из многих развивающихся стран проходят в ОГА 9-месячную переподготовку. Она финансируется Канадским агентством международного развития. Генеральный аудитор назначается сроком на 10 лет (без продления срока полномочий). Основная цель – обеспечить независимый аудит и проверку исполнения бюджета, представить объективную информацию Парламенту, обеспечить реальную подотчетность правительства. Для того, чтобы делать все это объективно, ОГА должен быть независимым от правительства, что и есть на самом деле.

ОГА проводит три основных вида аудита:

1. Оценка правильности и полноты финансовых документов.
2. Оценка соответствия доходов и затрат утвержденным Парламентом целям и суммам.
3. Оценка эффективности и экономичности затрат.

ОГА организует проверки практически во всех правительственных сферах, включая здравоохранение, культуру, окружающую среду, финансы, сельское хозяйство, транспорт, науку и т.п. В количественном измерении это составляет:

- около 70 федеральных ведомств (структур);
- около 40 государственных корпораций (например, Канадская радиовещательная корпорация);
- около 60 других крупнейших предприятий;

- правительств 3-х северных территорий Канады;
- некоторые учреждения при ООН, ЮНЕСКО и др. международных организаций, находящихся на территории Канады.

Важнейшим механизмом информирования о результатах проведенных контрольных мероприятий являются доклады ОГА Палате общин канадского Парламента. Кроме того, результаты проверок отдельных министерств и ведомств могут предоставляться министру (руководителю). Иногда результаты проверок крупных корпораций докладываются совету директоров или соответствующему министру и также Палате общин. Результаты проверок правительства ежегодно публикуются.

Хотя итоговые доклады ОГА важны сами по себе, особую значимость они приобретают, когда представляются в Комитет финансового контроля Палаты общин. Комитет еще раз оценивает как были потрачены государственные средства, на те ли цели, насколько эффективно и экономично.

Основой для такой работы, несомненно, служат доклады ОГА; 90% времени Комитет тратит на анализ и обсуждение докладов ОГА. На базе докладов Комитет проводит заседания и слушания с участием Генерального аудитора, ответственных сотрудников ОГА. Комитет может заслушивать любого государственного служащего по вопросу расходования финансов. После этого Комитет докладывает о состоянии дел Палате общин. Палата высказывает рекомендации ОГА, который в свою очередь информирует Парламент об их выполнении. Таким образом, Комитет как бы замыкает круг подотчетности. В свою очередь Правление Казначейства организует ежегодные аудиторские проверки ОГА. Об их итогах докладывается Палате общин. ОГА ежегодно представляет Парламенту отчеты о расходовании своих средств.

В Канаде любая проверка, проводимая Офисом Генерального аудитора, представляет собой длительный процесс (продолжительностью до 18 месяцев), состоящий из трех этапов - планирования проверочных мероприятий, их непосредственного осуществления и отчета о проведенной проверке. В процессе осуществления проверочных мероприятий сотрудники Управления Генерального аудитора встречаются с чиновниками, участвующими в реализации правительственной программы, ставшей объектом аудиторской проверки, изучают нормативно-правовую базу и иные документы, регламентирующие порядок реализации данной правительственной программы (законы, концепцию программы и т.д.), изучают все досье, так или иначе касающиеся данной программы. Одним из наиболее распространенных приемов проведения управленческого аудита по-канадски является сравнительный анализ, когда контролируемая правительственная программа по основным параметрам сопоставляется с другими правительственными программами, осуществление которых продолжается на момент проверки или уже завершено. Отчет, составляемый по результатам проведенной проверки, должен включать как основные данные, выявленные в результате проведенной проверки, так и рекомендации, которые на базе этих данных были выработаны и призваны повысить эффективность государственного управления на данном объекте публичного сектора. Отчеты о всех проведенных проверках за год впоследствии включаются в итоговый отчет, который Управление Генерального аудитора представляет ежегодно в нижнюю палату Канадского парламента - Палату общин.

Особо следует отметить то обстоятельство, что после опубликования отчета о проведении управленческого аудита сам процесс аудита продолжается: администрация объектов, на которых проводилась проверка, сообщает в Управление Генерального аудитора о том, что ею было предпринято по рекомендациям, содержащимся в отчете о проведенном управленческом аудите. Такие сообщения, как правило, обнародуются Управлением Генерального аудитора в средствах массовой информации, размещаются на официальном сайте генерального аудитора и т.п.

Особенность законодательного аудита по-канадски состоит в том, что сами отчеты Генерального аудитора формально являются лишь основанием, эмпирической базой, на

основании которой парламент принимает окончательное решение об эффективности деятельности правительства, реализации правительственных программ. Отчеты Генерального аудитора поступают в специально созданный для этих целей Комитет публичных счетов (The Public Accounts Committee; Le Comité des comptes publics). Отчеты, которые готовятся специальным уполномоченным по вопросам окружающей среды и устойчивому развитию, одним из 11 помощников Генерального аудитора направляются в парламентский комитет по окружающей среде и устойчивому развитию. Именно эти два комитета и организуют парламентские слушания по вопросам, затрагиваемым в отчетах Управления Генерального аудитора, с участием депутатов других комитетов и комиссий канадского парламента.

На заседания Комитета публичных счетов приглашаются для краткого выступления и ответов на вопросы депутатов представители правительства, руководители государственных предприятий, на которых проводился государственный аудит. По результатам слушаний Комитет публичных счетов может представить свой отчет, содержащий рекомендации правительству, на пленарное заседание нижней палаты парламента.

Литература

1. Пансков В.Г. О некоторых вопросах государственного финансового контроля в стране // Финансы. – 2002 – № 5
2. Иванова Е.И. Аудит эффективности в рыночной экономике. М.: КНОРУС, 2007, с. 328
3. Нерубайло В.Е. Осуществление внешнего контроля в Канаде // Бюллетень Счетной палаты Российской Федерации. – 1999 – № 6
4. Козырин А.Н. Управление Генерального аудитора: Канадский опыт аудита эффективности//<http://law.edu.ru/article/article.asp?articleID>

Л.А. Букалерева
г. Москва (Россия)

ПРАВОВАЯ ОХРАНА ОБОРОТА СЕРТИФИКАТОВ О ВЛАДЕНИИ РУССКИМ ЯЗЫКОМ, ЗНАНИИ ИСТОРИИ РОССИИ И ОСНОВ ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВА РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ (ЧАСТЬ 1)

До настоящего времени сохраняются правовые проблемы регулирования миграционных процессов в России, планируемые изменения в законодательство в ряде случаев носят спорный характер, что позволяет прогнозировать не только не избавление от существующих, но и появление новых трудностей.

В стратегии Национальной безопасности Российской Федерации, утвержденной Указом Президента РФ от 31.12.2015 N 683, одной из главных стратегических угроз национальной безопасности в области экономики являются незаконная миграция, неравномерное развитие регионов, снижение устойчивости национальной системы расселения (п.56). Сказано, что обостряются угрозы, связанные с неконтролируемой и незаконной миграцией и другими проявлениями транснациональной организованной преступности (п. 22). Блок миграционного законодательства уже сформирован, назовем лишь некоторые: ФЗ от 25.07.2002 N 115-ФЗ «О правовом положении иностранных граждан в Российской Федерации»; ФЗ от 18.07.2006 N 109-ФЗ «О миграционном учете иностранных граждан и лиц без гражданства в Российской Федерации»; ФЗ от 15.08.1996 N 114-ФЗ «О порядке выезда из Российской Федерации и въезда в Российскую Федерацию»; ФЗ от 25.07.2002 N 115-ФЗ «О правовом положении иностранных граждан в

Российской Федерации» и др. Важным представляется тот факт, что, учитывая политические, экономические, геополитические факторы, в настоящее время Россия не вовлечена в европейский кризис беженцев, то есть пока проблемы такого рода не затронули Россию. Российскому правоприменителю проще, чем европейскому, въезд и выезд иностранных граждан регламентируется одними законами, в Европу въезжают по «Шенгенской» визе, а миграционное законодательство разных стран не совпадает, есть существенные лакуны. Следует указать, что и в России значительная часть миграционных перемещений осуществляется с нарушением законодательства: зачастую мигрантами не соблюдаются установленные правила въезда, пребывания, проживания. Незаконная миграция, питающая рабочей силой теневой сектор экономики, является одной из главных причин усиления негативного отношения к мигрантам со стороны части населения Российской Федерации.

Несовершенство действующей системы управления миграционными процессами проявляется в наличии большого числа незаконных мигрантов, так ежегодно в стране от 3 до 5 миллионов иностранных граждан осуществляют трудовую деятельность без официального разрешения, есть прогноз, что к 2020 году их будет 10 млн. Сохраняются проблемы с регулированием миграции, ситуацию осложняют трудности с получением достоверной информации о месте жительства или месте их пребывания. Важно, что данные регистрационного и миграционного учета необходимы для эффективной реализации большинства государственных функций: охраны прав и свобод человека и гражданина, обеспечения правопорядка, законной экономики; налогообложения; социальной защиты; обороны и безопасности, охраны общественного порядка и др. В основном, Главное управление по вопросам миграции МВД РФ делает акцент на работу с организациями и физическими лицами, выступающими в качестве принимающей стороны для иностранных граждан, при этом особое внимание уделяется выявлению фактов фиктивной регистрации и постановки на миграционный учет иностранцев. Также эффективной мерой в борьбе с незаконной миграцией является не разрешение въезда в Российскую Федерацию нарушителям действующего законодательства. В настоящий момент более 2 млн иностранным гражданам въезд в Российскую Федерацию закрыт.

К сожалению, преступность мигрантов и в отношении мигрантов не уменьшается, так по данным МВД РФ по сравнению с 2014 годом увеличилось число преступлений, совершенных иностранными гражданами и лицами без гражданства (46,4 тыс.; +4,4%). Большинство из них (86,9%) приходится на долю граждан государств-участников СНГ (40,3 тыс.; +4,9%). Каждое пятое (20,9%) - в г. Москве (9,7 тыс.) и каждое седьмое (13,9%) - в Московской области (6,4 тыс.). С 2012 года сохраняется негативная тенденция увеличения преступных посягательств на иностранных граждан и лиц без гражданства: в 2012 г. - 12,4 тыс. (+8,4%), в 2013 г. - 13,2 тыс. (+6,2%), в 2014 г. - 14,0 тыс. (+6,1%), в 2015 г. - 16,5 тыс. (+17,5%). При этом во всех федеральных округах отмечен рост, наибольший - в Южном (+34,5%), Северо-Кавказском (+30,4%) и Дальневосточном (+28,2%) федеральных округах. Одним из важных разрешительных факторов, способствующих организационной, правовой, социокультурной адаптации мигрантов, является проверка у мигрантов владения русским языком, знания истории России и основ законодательства.

В Федеральный закон от 25.07.2002 N 115-ФЗ «О правовом положении иностранных граждан в Российской Федерации» Федеральным законом от 20.04.2014 N 74-ФЗ была введена статья 15.1 в ч. 1 которой сказано, что иностранный гражданин при обращении за получением разрешения на временное проживание, вида на жительство, разрешения на работу либо патента, обязан подтвердить владение русским языком, знание истории России и основ законодательства Российской Федерации, документами, одним из которых является сертификат о владении русским языком, знании истории России и основ законодательства Российской Федерации. При этом сертификат выдается образовательными организациями на территории Российской Федерации либо за ее

пределами, включенными в перечень образовательных организаций, проводящих экзамен по русскому языку как иностранному, истории России и основам законодательства Российской Федерации, иностранным гражданам, сдавшим указанный экзамен. Сведения о сертификатах вносятся выдавшими их образовательными организациями в федеральную информационную систему «Федеральный реестр сведений о документах об образовании и (или) о квалификации, документах об обучении». Также иностранный гражданин при обращении за получением патента может подтвердить владение русским языком, знание истории России и основ законодательства Российской Федерации документом о прохождении экзамена на владение русским языком, знание истории и основ законодательства Российской Федерации.

Требования к минимальному уровню знаний, необходимых для сдачи указанного экзамена, и форма указанного документа утверждаются федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере образования.

Высший исполнительный орган государственной власти субъекта Российской Федерации вправе установить перечень образовательных организаций, имеющих право на проведение экзамена на владение русским языком, знание истории России и основ законодательства Российской Федерации, а также порядок и форму проведения указанного экзамена. Правовое регулирование сертификата о прохождении экзамена на владение русским языком, знание истории и основ законодательства Российской Федерации осуществляется на основе постановления Правительства Российской Федерации от 26 августа 2014 г. № 729, регламентирующего учет сертификатов о прохождении комплексного экзамена, Приказа Минобрнауки России от 29 августа 2014 г. № 1154, устанавливающего форму сертификата, порядок выдачи и технические требования к нему.

Проект ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «О правовом положении иностранных граждан в РФ», федеральный закон «Об образовании в РФ» и Кодекс РФ об административных правонарушениях» от 2 сентября 2016 г. № 01/05/09-16/00053286 вносит существенные, в ряде случаев – «революционные» коррективы в законодательство. Так, п. 7 гласит, что в случае получения разрешения на работу иностранный гражданин, прибывший в Российскую Федерацию на основании визы, за исключением лиц, указанных в пунктах 6 и 6.1 настоящей статьи, обязан подтвердить в территориальном органе федерального органа исполнительной власти в сфере миграции владение данным иностранным гражданином русским языком, знание им истории России и основ законодательства Российской Федерации одним из способов, предусмотренных частью 2 статьи 78.1 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», в течение тридцати календарных дней со дня выдачи ему разрешения на работу.

В случае представления сведений о положительных результатах сдачи экзамена по русскому языку как иностранному, истории России и основам законодательства Российской Федерации территориальный орган федерального органа исполнительной власти в сфере миграции проверяет данные о таких сведениях в федеральной информационной системе «Федеральный реестр сведений о документах об образовании и (или) о квалификации, документах об обучении». Таким образом мы столкнёмся с революцией в документообороте, впервые важный личный документ, коим является сертификат, перестанет быть облечен в бумажную форму. Нами видятся следующие проблемы в этой связи, основная, что проект электронного правительства в настоящее время работает не в полную силу. Имея на руках сертификат, иностранец будет иметь возможность самостоятельно подтвердить сдачу им экзамена.

Введение фиксации факта сдачи экзамена только в Реестре может породить системные факты злоупотреблений при внесении (невнесении, фальсификации) сведений в Федеральный реестр сведений о документах об образовании и (или) о квалификации, документах об обучении. Так как статья 170.1 УК РФ предусматривает уголовную

ответственность только за фальсификацию единого государственного реестра юридических лиц, реестра владельцев ценных бумаг или системы депозитарного учета. Иные реестры уголовным законом не охраняются. Также на сегодняшний день нет ни административной, ни уголовной ответственности за невнесение, не надлежащее внесение таких данных в реестр, что может повлечь за собой случаи халатности уполномоченных лиц. На руках у иностранного гражданина не будет документа, срок внесения в реестр может быть нарушен, иностранный гражданин будет вынужден уехать, что напрямую нарушает его права.

Возможно наличие коррупционной составляющей невнесения сведений в реестр, их модификацию, удаления из реестра. Заметим, что практика безбумажного документооборота в отношении важных личных документов нигде не апробирована.

Л.А. Букалерева
г. Москва (Россия)

ПРАВОВАЯ ОХРАНА ОБОРОТА СЕРТИФИКАТОВ О ВЛАДЕНИИ РУССКИМ ЯЗЫКОМ, ЗНАНИИ ИСТОРИИ РОССИИ И ОСНОВ ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВА РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ (ЧАСТЬ 2)

В уголовном кодексе РФ предусмотрено ряд статей о незаконном обороте данных в реестрах: статья 170. Регистрация незаконных сделок с недвижимым имуществом; статья 170.1. Фальсификация единого государственного реестра юридических лиц, реестра владельцев ценных бумаг или системы депозитарного учета; статья 170.2. Внесение заведомо ложных сведений в межевой план, технический план, акт обследования, проект межевания земельного участка или земельных участков либо карту-план территории; статья 173.1. Незаконное образование (создание, реорганизация) юридического лица; статья 173.2. Незаконное использование документов для образования (создания, реорганизации) юридического лица; статья 185.2. Нарушение порядка учета прав на ценные бумаги; статья 243. Уничтожение или повреждение объектов культурного наследия (памятников истории и культуры) народов Российской Федерации, включенных в единый государственный реестр объектов культурного наследия (памятников истории и культуры) народов Российской Федерации, выявленных объектов культурного наследия, природных комплексов, объектов, взятых под охрану государства, или культурных ценностей; статья 243.1. Нарушение требований сохранения или использования объектов культурного наследия (памятников истории и культуры) народов Российской Федерации, включенных в единый государственный реестр объектов культурного наследия (памятников истории и культуры) народов Российской Федерации, либо выявленных объектов культурного наследия; статья 243.2. Незаконные поиск и (или) изъятие археологических предметов из мест залегания; статья 285.3. Внесение в единые государственные реестры заведомо недостоверных сведений; статья 330.1. Злостное уклонение от исполнения обязанностей, определенных законодательством Российской Федерации о некоммерческих организациях, выполняющих функции иностранного агента. Таким образом можно прогнозировать появление новой уголовно-правовой нормы о незаконном обороте данных в реестре о сертификатах.

В качестве примера приведем примеры прямо противоположной судебной практики по сертификатам. Так, в Железнодорожный районный суд г. Орла обратился с иском заявлением прокурор Железнодорожного р-на г.Орла о признании выданного Аданову Ш.И.У. сертификата о владении русским языком, знании истории России и основ законодательства РФ № 000100631107 от 24.09.2015 недействительным. Как было

установлено судом, Аданову Ш.И.У. выдан патент серии 57 №15002165 по виду деятельности подсобный рабочий. При опросе Аданова Ш. в прокуратуре установлено, что русским языком он не владеет, практически ничего на русском языке не говорит. Будучи опрошенным в прокуратуре района Аданов Ш. с помощью переводчика) пояснил, что он проживает и работает по адресу: г.Орел, пер.Репинский, д.7. Экзамен по владению русским языком, знанию истории России и основ законодательства Российской Федерации он сдавал в г.Москве. На основе вышеизложенного суд принял решение удовлетворить исковое заявление прокурора Железнодорожного р-на г.Орла в защиту прав, свобод, законных интересов Российской Федерации к гражданину Республики Узбекистан Аданову Ш.И.У., о признании выданного Аданову Ш.И.У. сертификата о владении русским языком, знании истории России и основ законодательства РФ № 000100631107 от 24.09.2015 г. недействительным. На наш взгляд, судом были нарушен ряд норм процессуального права: к участию в деле не было привлечено ООО «Обучение, стажировки, трудоустройство», у которого с РУДН 03.12.2014г был заключен договор КЭ-1 оказания услуг по проведению Комплексного экзамена по русскому языку как иностранному, истории России и основам законодательства РФ, о создании Локального центра тестирования для организации сдачи Комплексного экзамена. Вместе с тем решение суда затрагивает права и интересы данной организации в связи с оказанием услуг ненадлежащего качества и возможным предъявлением регрессного иска со стороны РУДН. Помимо этого, представителями РУДН в ходе судебного заседания было предложено приобщить к материалам дела флеш-карту с записью сдачи комплексного экзамена Аданова Ш.И.У. по субтесту «Говорение», который является неотъемлемой частью Комплексного экзамена, где он последовательно и осмысленно отвечает на поставленные вопросы тестора на русском языке: «Как Вас зовут?», «Откуда приехали, из какого города?», «Чем занимаетесь в РФ?» «Что делаете на стройке?», «Какой у Вас любимый праздник в году?» и т.п. Однако судом было отклонено данное предложение ввиду отсутствия самого ответчика Аданова Ш.И.У.

Вывод УФМС России по Орловской области о том, что Аданов Ш.И. Угли не понимает русский язык и задаваемые ему вопросы, а также вывод прокуратуры Железнодорожного района г. Орла о том, что Аданов Ш.И. Угли не владеет русским языком и навыками чтения на русском языке, считаем необоснованным, - определение степени сформированности коммуникативных навыков и объема знаний иностранных граждан по русскому языку как иностранному, истории России и основ законодательства РФ не входит в компетенцию работников указанных выше ведомств, т.к. специалисты этих ведомств не владеют знаниями о том, каким именно уровнем должен обладать иностранный гражданин, претендующий на получение патента. Судом не учтен тот факт, что данный вывод сделан лицом, которое не может определить уровень владения русским языком иностранного гражданина, обратившегося за получением патента, в чьи должностные обязанности и полномочия не входит определение степени сформированности коммуникативных компетенций и их соответствие утвержденным Требованиям к уровню владения русским языком как иностранным, объему знаний по истории России и основам законодательства РФ в рамках Комплексного экзамена. Мнение суда, что указанные выводы в силу своей очевидности не- требуют подтверждений в ходе каких-либо специальных исследований, является не обоснованным. Чтобы иметь возможность различать и фиксировать уровень владения языковыми навыками иностранного гражданина, Министерством образования и науки РФ разработана описательная шкала умений (компетенций) для каждого уровня, которые можно разделить на навыки понимания устной и письменной речи, навыки разговора в форме диалога и монолога, навыки изъяснения в письменной форме. Существует 7 различных уровней владения русским языком, определить на каком из них находится иностранный гражданин, могут исключительно преподаватели – специалисты в области русского языка как иностранного путем проведения устного и письменного тестирования. Уровень,

предъявляемый к знаниям мигрантов, обратившихся за получением патента, достаточно низкий, позволяющий при сдаче экзамена пользование словарем (например: с юридическими, историческими терминами), который может использоваться иностранными гражданами в случае необходимости поиска более сложных, специализированных слов, встречающихся в тестовых заданиях. Данным словарем он может пользоваться как непосредственно при прохождении комплексного экзамена, так и впоследствии по собственному усмотрению иностранного гражданина. Лексический минимум данного словаря не входит в состав лексического минимума знаний экзаменуемого, и соответственно на комплексном экзамене не входит в оцениваемые экзаменационной комиссией знания, испрашиваемые с иностранного гражданина. При проведении опроса Аданова Ш.И.У. сотрудником прокуратуры для получения достоверных сведений о владении русским языком как иностранным преподаватели – специалисты в области русского языка как иностранного путем проведения устного и письменного тестирования привлечены не были. Однако, при опросе Аданова Ш.И.У. в прокуратуре установлено, что русским языком он не владеет, практически ничего на русском языке не говорит. Судом необоснованно сделан вывод о том, что Аданов Ш.И.У. изначально не обладал тем уровнем минимально необходимых знаний, который позволял бы ему осуществлять трудовую деятельность. Лексический минимум словарного запаса (в том числе пассивного, со словарем) иностранного гражданина для получения патента на работу составляет до 950 слов. При этом иностранный гражданин должен уметь осуществлять речевое общение в рамках следующей тематики: «Информация о себе: где учился, где работает и пр.», «Информация о коллеге, друге и пр.», «Семья: члены семьи, где живут и пр.», «Работа: место работы, условия, обязанности, зарплата и пр.», «Отдых: выходные дни, интересы, праздники и пр.», «Условия проживания на родине и в России», «Родной город, село и т.п.», «Здоровье», «Погода, климат» и т.п. Судом не уточнено, на какие вопросы сотрудников УФМС по Орловской области не ответил Аданов Ш.И.У. (на какие ответил) именно в рамках приведенной выше тематики его общения и где это зафиксировано, помимо показаний самих сотрудников, что говорит о несоответствии выводов суда обстоятельствам по делу.

Вторая ситуация, в которой истцу (прокурору) было отказано в удовлетворении его исковых требований. Предметом спора было признание недействительным сертификата о владении русским языком, знании истории России и основ законодательства РФ № 000100498942 от 17.06.2015 недействительным гражданину республики Узбекистан Насибхонову Мансурхону Гайбуллохоновичу. В суд обратился помощник прокурора Орловского района Нечаева И.И. с иском к Насибхонову М.Г. об аннулировании патента для осуществления трудовой деятельности и прекращении права на осуществление трудовой деятельности. В обоснование иска указал, что Насибхонову М.Г. выдан патент серии 57 № 1501635 по виду деятельности каменщик. В силу закона разрешение на работу иностранному гражданину не выдается, а выданное разрешение на работу аннулируется территориальным органом федерального органа исполнительной власти в сфере миграции в случае, если данный иностранный гражданин представил поддельные или подложные документы либо сообщил о себе заведомо ложные сведения. В ходе проведенной проверки установлено, что в УФМС России по Орловской области с заявлением о выдаче патента обратился гражданин Республики Узбекистан Насибхонов М.Г., 28.08.1991 г.р. При подаче заявления о выдаче патента Насибхонов М.Г. представил сертификат о владении русским языком, знании истории России и основ законодательства РФ, регистрационный номер 000100498942 от 17.06.2015. Из информации УФМС России по Орловской области следует, что в ходе личного приема заявитель не реагировал на обращения к нему на русском языке, на вопросы не отвечал. В связи с чем выяснилось, что заявитель не владеет русским языком и не понимает задаваемые ему вопросы. Обстоятельства, обусловившие суд признать выданный патент по виду деятельности каменщик законным и оставить требования заявителя без удовлетворения: незнание или

недостаточное знание иностранным гражданином русского языка является субъективным мнением сотрудника прокуратуры, который принимал объяснения от Насибхонова М.Г., и который не является компетентным лицом в этой области; в соответствии с утвержденным Приказом Минобрнауки России от 29.08.2014 № 1156 порядком, а также локальными нормативными актами РУДН Насибхонов М.Г. сдал комплексный экзамен в Локальном центре, что подтверждается предоставленными документами (матрицами субтестов), а также аудиозаписью собеседования, проведенного членами Комиссии, при этом Насибхонов М.Г. показал уровень знаний по русскому языку как иностранному, истории России и основам законодательства РФ, необходимый для сдачи комплексного экзамена. Требования к минимальному уровню знаний, необходимые для сдачи комплексного экзамена, утвержденные в Приложении №2 к Приказу Минобрнауки России от 29.08.2014 № 1156, полностью отражены во всех вариантах экзаменационных заданий РУДН. Совокупность одновременно всех указанных выше требований не может быть отражена в одном варианте задания и тестируемый показывает соответствие требованиям при случайном выборе тестовых заданий. В ходе проведения комплексного экзамена установлено, что лексический минимум заявленного Насибхоновым М.Г. уровня владения русским языком составляет до 950 слов, как активного, так и пассивного запаса. Для успешной сдачи экзамена достаточно набрать в среднем 60% правильных ответов, что соответствует Типовому тесту к Комплексному экзамену и Требованиям к содержанию Комплексного экзамена по русскому языку как иностранному, истории России и основам законодательства РФ для иностранных граждан, оформляющих разрешение на патент. Поскольку Комиссия оценила уровень знаний Насибхонова М.Г. по русскому языку как иностранному, истории России и основам законодательства Российской Федерации как достаточный, последнему был выдан соответствующий Сертификат. Основания для признания результатов комплексного экзамена, а также сертификата, недействительными, отсутствуют. С учетом всего вышеизложенного необходимо уяснить ряд вопросов, связанных с признанием недействительными сертификатов на о владении русским языком, знании истории России и основ законодательства Российской Федерации.

Во-первых, необходимо учитывать, что ни в компетенцию УФМС, ни в компетенцию органов прокуратуры не входит определение степени сформированности коммуникативных навыков и объема знаний иностранных граждан по русскому языку как иностранному. Такие полномочия в силу Приказа Минобрнауки России от 02.12.2014 № 1533 «Об утверждении перечня образовательных организаций, проводящих экзамен по русскому языку как иностранному, истории России и основам законодательства Российской Федерации» делегированы исключительно образовательным организациям.

Во-вторых, оценивая уровень знаний иностранцем русского языка, важен не только сам вопрос, но и постановка вопроса, интонация, с которой тестируемому задается вопрос. При сдаче экзамена необходимо набрать минимальное, но достаточное количество баллов для выдачи ему сертификата. 100-процентное знание русского языка для выдачи сертификата, а в последующем и патента для данной категории лиц не требуется.

В целом, считаем, что ликвидация сертификата в виде бумажного документа, удостоверяющего факт прохождения экзамена иностранным гражданином на знание русского языка, истории России и основ законодательства РФ, преждевременна. Возможно сформулировать два предложения - либо признать сертификат официальным документом и обеспечить ему государственную защиту; либо вести некоторое время (3-5 лет) реестр параллельно с бумажным документом и только после тестирования новой процедуры исключить из оборота бумажные сертификаты.

НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ НАЗНАЧЕНИЯ НАКАЗАНИЯ ПО СОВОКУПНОСТИ ПРЕСТУПЛЕНИЙ

Согласно ч. 1 - 4 ст. 69 Уголовного кодекса Российской Федерации при совокупности преступлений, наказание назначается в два этапа (две стадии). На первом, в соответствии с ч. 1 указанной статьи, «наказание назначается отдельно за каждое преступление». Естественно, что при этом применяются общие начала назначения наказания, в которых уже предписано учитывать характер и степень общественной опасности преступления, личность виновного, смягчающие и отягчающие обстоятельства. Если эти данные принимать во внимание и при определении окончательного наказания по совокупности преступлений, возникнет пресловутый повторный учет одного и того же обстоятельства, ведущий к двойному увеличению или уменьшению наказания, с чем законодатель борется в ст. 61 и 63 УК РФ. Чтобы избежать его, предлагается «при определении наказания за каждое преступление учитывать факторы, относящиеся только к нему, а при определении совокупного наказания - сочетание факторов, особенно если оно создало новое свойство, которое не могло быть учтено на первом этапе и которое свидетельствует о повышенной опасности всех совершенных преступлений» [1]. Хотя сочетание соответствующих факторов, в самом деле, образует новое свойство, повышенная опасность всех совершенных лицом преступлений складывается из сумм общественной опасности каждого преступления, входящего в совокупность. Но таковые сами по себе учитываются в рамках общих начал назначения наказания, то есть опять-таки речь идет ни о чем другом, как о повторном учете одного и того же.

Считаем, что при назначении наказания по совокупности преступлений должна учитываться его специфика. Значит, неодинаковыми могут быть: а) число совершенных преступлений; б) сочетание их общественной опасности; в) время, прошедшее между их совершением. Все это влияет на общественную опасность личности виновного, не учитываемую при назначении наказания за каждое взятое в отдельности преступление. Чем больше лицо совершило преступлений, ярче тенденция возрастания их общественной опасности и меньше временной интервал между ними, тем опаснее личность виновного и тем жестче при прочих равных условиях должно быть назначено наказание.

В целях исключения двойной ответственности предлагаем судам руководствоваться специальным алгоритмом, при помощи которого определять, какое обстоятельство и в соответствии с каким правилом подлежит учету при назначении наказания:

а) если обстоятельство уже учтено при квалификации, то оно не может учитываться при назначении наказания;

б) если обстоятельство подлежит учету в соответствии со специальным правилом, то оно не может быть учтено ни как отягчающее или смягчающее, ни в соответствии с общими началами назначения наказания. В данном случае выбор делается в пользу специальных норм, предусмотренных в ст. 62, 64-68 УК РФ;

в) если обстоятельство предусмотрено в качестве смягчающего или отягчающего, то оно повторно не может учитываться в соответствии с общими началами назначения наказания. Выбор делается в пользу специальных предписаний, содержащихся в ст. 61 и 63 УК РФ [2]. Вместе с тем, правила данного механизма далеко не очевидны, Дело в том, что ряд норм, которыми учитываются отдельные обстоятельства, исключают применение предписаний об учете других обстоятельств. Так, если преступление совершается при наличии признаков рецидива и обстоятельств, предусмотренных в ст. 64 УК РФ, то приоритетной является норма о назначении более мягкого наказания, чем предусмотрено за данное преступление (ст. 64 УК РФ). Правила назначения наказания при рецидиве здесь

реально «повлиять на исход дела» не могут. Однако при этом не исключается возможность учета рецидива по ст. 63 УК РФ как обстоятельства, отягчающего наказание.

Особенности назначения наказания при совокупности преступлений связаны с назначением именно окончательного наказания. Возможность назначения наказания путем поглощения, частичного и полного сложения наказаний в ч. 2 ст. 69 УК РФ предусмотрена, лишь «если преступления, совершенные по совокупности, являются преступлениями небольшой и средней тяжести». Если хотя бы одно из преступлений, совершенных по совокупности, является тяжким или особо тяжким преступлением, то окончательное наказание назначается путем частичного или полного сложения наказаний (ч. 3 ст. 69 УК РФ). Окончательное наказание не может превышать более чем наполовину максимальный срок (для ч. 3 ст. 69 УК РФ максимальный срок наказания в виде лишения свободы) или размер наказания, предусмотренного за наиболее тяжкое из совершенных преступлений. Правда, ст. 71 УК РФ, по существу, допускает при сложении возможность самостоятельного исполнения наказаний.

Уже давно и правильно, на наш взгляд, отмечалось, что «назначение ряда разнородных наказаний путем самостоятельного одновременного применения и исполнения является не разновидностью принципа сложения, а выступает в качестве отдельного особого принципа назначения наказания по совокупности...» [3, с.31-32]. Если математическое действие « $2+2=4$ » действительно является сложением, то « $2+2=2+2$ » - это уже нечто иное, это уравнение. Принципиальных возражений против указанных в законе способов определения окончательного наказания по совокупности преступлений быть не должно.

То же самое случится при назначении наказаний, по своей природе не подлежащих сложению или самостоятельному исполнению (особенно это очевидно, когда за одно из преступлений назначены смертная казнь или пожизненное лишение свободы). Если же «хотя бы одно из преступлений, совершенных по совокупности преступлений, является тяжким или особо тяжким», то в соответствии с ч. 3 указанной статьи допустимо лишь частичное или полное сложение, возможность поглощения наказания законодателем исключается. Правда, дело даже не в непредусмотренной законом необходимости поглощения наказаний. Если бы о поглощении речь шла только в аналогичных ситуациях, возражать было бы нечего. Некоторые авторы предлагают применять правила поглощения наказания значительно шире: «... 1) при сочетании совокупности и неоднократности 2) когда одно из преступлений явно малозначительно по сравнению с другим; 3) при совокупности умышленного и неосторожного преступлений; 4) при идеальной совокупности преступлений и др.» [4, с.245-246].

Согласно ч. 2 ст. 69 УК РФ, менее строгое наказание поглощается более строгим. При таких условиях окончательное наказание может быть равным наказанию, назначенному за одно из преступлений, входящих в совокупность. Позволим себе не согласиться с таким вариантом разрешения ситуации. Как отмечается в Постановлении Верховного Суда Российской Федерации от 11.01.2007 г. № 2, окончательное наказание по совокупности должно быть более строгим, нежели наказание, назначенное за любое из преступлений, входящих в совокупность [5]. В противном случае утрачивается роль назначения наказания за каждое преступление и создается впечатление безнаказанности соответствующего деяния, противоречащее требованиям ч. 1 ст.17 УК РФ о том, что при совокупности лицо несет ответственность за каждое из совершенных преступлений. Более того, если окончательное наказание равно одному из назначенных за преступления, входящих в совокупность, оно оказывается несоразмерным в сравнении с наказанием иного лица за совершение аналогичного, но единичного преступления.

Литература

1. Российское уголовное право / Под ред. Л.И. Коробеев. М., 1999. Т. 2. - С. 226-227.

2. Шепельков В. Проблема «двойной ответственности» при применении и конструировании института назначения наказания // Уголовное право. 2002. - № 2. - С. 64.
3. Тютюгин В.И. Назначение наказания в виде лишения права занимать определенные должности или заниматься определенной деятельностью. М., 1992. - С. 31-32.
4. Становский М.Н. Назначение наказания. СПб., 1999. С. 334; Малков В.П. Совокупность преступлений (вопросы квалификации и назначения наказания). - Казань, 1974. - С. 245-246.
5. Постановление Пленума Верховного Суда РФ № 2 от 11.01.2007 «О практике назначения судами уголовного наказания» // «Версия Консультант +».- 2007.

А.Б. Ермакбаева
г. Астана (Казахстан)

ДЕЛОВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

Образование должно соответствовать потребностям общества, а современному рыночному обществу требуются специалисты, обладающие не только теоретическими знаниями, но и готовые к реальной трудовой деятельности, способные быстро адаптироваться к требованиям рынка труда.

Именно поэтому инновация образования предусматривает как результат полученного образования не просто сумму знаний, умений и навыков, а модель специалиста, обладающего определённым набором общих и профессиональных компетенций.

Для реализации компетентного подхода в образовании необходимо искать более эффективные методы обучения, технологии на основе активизации и интенсификации деятельности студентов, которые сделают студента активным участником учебного процесса и заставят его мыслить.

Одним из таких интерактивных методов обучения является деловая игра, так как «при лекционной подаче материала усваивается не более 20-30% информации, при самостоятельной работе с литературой – до 50%, при проговаривании – до 70%, а при личном участии в изучаемой деятельности (например, в деловой игре) – до 90%».

Деловая игра - это имитация рабочего процесса, моделирование, упрощенное воспроизведение реальной производственной ситуации.

Деловая игра содействует развитию теоретического и практического мышления будущего специалиста, воспитанию у студентов таких необходимых «производственных» качеств как способность принимать решения, умение конструктивного подчинения, формированию и развитию умений и навыков, способствующих более успешной социализации выпускников.

Характерными признаками деловой игры являются:

1. Распределение ролей между участниками игры.
2. Взаимодействие участников, исполняющих те или иные роли.
3. Наличие общей игровой цели у всего игрового коллектива.
4. Наличие управляемого эмоционального напряжения.
5. Наличие системы индивидуального или группового оценивания деятельности участников игры.

Участвуя в деловой игре, студенты имеют возможность проявить свои профессионально важные личные особенности и качества.

Знания, умения и навыки студентов, полученные в процессе обучения, а также

профессионально важные качества являются основой для формирования профессиональных компетенций. Но необходим еще опыт «производственной» деятельности [1].

Деловая игра ценна именно тем, что дает опыт профессиональной деятельности еще до прохождения практики и этим создает условия для реализации знаний в профессиональной деятельности и, следовательно, для формирования профессиональных компетенций.



Компетенция – это объем знаний по специальности в соответствии с требованиями образовательного стандарта, индивидуальная способность специалиста решать четко обозначенный перечень профессиональных задач [2].

Поэтому основными целями деловой игры являются формирование умения применять теоретические знания в практических ситуациях и формирование профессиональных компетенций студентов.

В нашем колледже стало уже традицией проведение деловой игры на тему «Учет торговых операций в программе «1С: Бухгалтерия» (специальность «Учет и аудит»).

Это занятие завершает изучение программы «1С: Предприятие 8.1» в рамках дисциплины «Информационные технологии в профессиональной деятельности» и тесно связано с дисциплиной «Бухгалтерский учет на производстве». Игра проводится со студентами второго курса. Проведению деловой игры предшествует цикл практических работ по решению сквозной задачи в программе «1С: Бухгалтерия 8.1» (начиная от создания организации и заканчивая завершением месяца).

Опыт проведения этой игры показывает, что для ее организации требуется тщательная подготовка:

- определяется цель игры;
- описывается игровая ситуация;
- формулируются правила проведения игры;
- подготавливается реквизит;
- определяется система оценивания результатов игры (оценочный лист).

В ходе деловой игры:

- студенты знакомятся с перечнем общих и профессиональных компетенций, предусмотренных учебной программой по своей специальности и при изучении данной дисциплины;

- распределяются роли между участниками игры (команды поставщиков и покупателей);

- заключаются договоры на поставку/покупку товара в соответствии с правилами игры;

- оформляются необходимые документы и отчеты по продаже/покупке товара в программе «1С: Бухгалтерия»;

- проводится «аудиторская проверка» оформленных командами документов и отчетов (ее осуществляет преподаватель бухгалтерского учета, возможно использование помощи хорошо подготовленных студентов) [3].

В процессе проведения деловой игры:

- отрабатываются различные профессиональные действия студентов;
- значительно активизируются междисциплинарные связи;
- реализуется творческий потенциал студента;
- происходит переход от репродуктивного уровня усвоения учебного материала к продуктивному (именно об этом идет речь в рабочих программах на основе ГОС);
- преобладает доля групповой и парной деятельности студентов;
- формируется умение студентов работать в команде;
- студенты учатся самостоятельно организовывать свою деятельность;
- повышается мотивация студентов к освоению будущей профессии;
- растет самооценка студентов;
- занятие проходит в обстановке состязательности;
- преподавателю легче обнаружить пробелы в базовых знаниях студентов и, следовательно, внести коррективы в преподавание дисциплин на последующих этапах.

В конце игры оценивается степень формирования ряда компетенций, предусмотренных учебной программой, то есть способность студентов специальности «Учет и аудит»:

- организовывать собственную деятельность;
- принимать решения в стандартных и нестандартных ситуациях и нести за них ответственность;
- анализировать и оценивать информацию с помощью ИКТ;
- работать в коллективе и команде;
- брать на себя ответственность за работу членов команды и результат выполнения заданий;
- проводить учет денежных средств;
- формировать бухгалтерские проводки;
- составлять формы бухгалтерской отчетности.

Критерием оценки формирования профессиональных компетенций является количество набранных баллов. Оцениваются составление договора, количество оформленных в программе «1С: Бухгалтерия» документов и отчетов, соотношение вопросов, которые задавали и на которые отвечали члены команды, участие в «аудиторской» проверке. Данные заносятся в оценочный лист, в котором каждый вид работы оценивается отдельно. Итоговая оценка зависит от количества набранных баллов [4].

Подготовка такого занятия трудоемка и требует от преподавателя определенных навыков, в том числе умения конструировать игровую ситуацию в зависимости от содержания учебного материала и его направленности на формирование профессиональных компетенций. Деловую игру трудно провести в большой аудитории, ее применение требует высокого уровня подготовленности аудитории. Все это затрудняет тиражирование этого метода обучения [5].

Но студенты ждут такие занятия, откликаются на все просьбы преподавателя о помощи в их подготовке, с удовольствием участвуют в них, а затем обсуждают и с юмором вспоминают о своих ошибках.

Деловая игра играет значительную роль при реализации компетентного подхода в обучении и, следовательно, способствует повышению качества профессиональной подготовки выпускников.

Литература

Интернет - ресурсы:

1. Методы активного обучения // Википедия. 2014.
2. Деловая игра – описание метода // ПСИ-ФАКТОР. 2014.
3. Ф.Котлер «Основы маркетинга», М. 1994г.
4. Г. Крылова «Практикум по маркетингу», М, 1995г.
5. И. Ладанов «Практический менеджмент», М, 1995г.

МЕЖДУНАРОДНЫЕ АСПЕКТЫ В ОБЛАСТИ УПРАВЛЕНИЯ ПЕРСОНАЛОМ

В условиях глобальной конкуренции международная конкурентоспособность каждой страны все в меньшей степени зависит от ее запасов полезных ископаемых, уровня расходов на заработную плату и на иные производственные факторы. Фундаментальную основу долгосрочных уникальных преимуществ в конкурентной борьбе, которые страна может достичь или увеличить, представляют собой ее человеческие ресурсы, т. е. люди, их стремление к достижению поставленных целей, их знания и система ценностей, творческие и новаторские способности. Именно эти факторы позволяют обеспечить экономический рост и благосостояние страны.

Решения в сфере управления людьми на фирмах находятся под влиянием целого ряда факторов, на многие из которых ни менеджеры отделов персонала, ни другие сотрудники фирм заметного воздействия оказать не могут.

Эти факторы могут быть обусловлены как внутриорганизационными процессами, так и внешней средой. Большинство этих факторов, влияющих на организацию и методы управления персоналом на предприятиях, носит достаточно четко выраженный страновой характер, т. е. отражает устоявшиеся традиции того или иного общества. В то же время существует и целый ряд факторов влияния на управление персоналом, которые обусловлены не столько спецификой той или иной страны, сколько организационной культурой, а также особенностями применяемых на предприятиях технологий и выпускаемой ими продукцией.

Задача формирования в отечественной экономике эффективных, ориентированных на рынок организационных структур делает актуальным изучение опыта ведущих зарубежных компаний в области управления человеческими ресурсами. Однако при любой попытке использовать опыт развитых стран в области менеджмента на российских предприятиях необходимо адаптировать их к российским условиям.

Различия в подходах к управлению человеческими ресурсами можно также объяснить, используя модель, сопоставляющую конкурентную и конструктивную гибкость.

Концепция конкурентной гибкости заключается в том, что национальная конкурентоспособность наилучшим образом достигается за счет сведения к минимуму ограничений прерогатив менеджеров, т. е. при минимальном уровне законодательного регулирования и отсутствия препятствий на пути обеспечения гибкости рабочей силы. Этот подход в определенной степени прослеживается в США по мере развития НИМ в данной стране. В Европе, по мнению специалистов, ближе всего к конкурентному полюсу модели находится Великобритания.

Конструктивная гибкость, напротив, стремится к обеспечению гибкости, не вызывая трений между подразделениями организации и обществом. Здесь сотрудники обладают широкими юридическими правами и защитой, а социальные расходы работодателей могут быть выше, чем в странах, тяготеющих к конкурентной гибкости. Конструктивная гибкость также предполагает реализацию модели социального партнерства в рамках предприятия, что требует от менеджеров консультирования с представителями персонала при принятии решений, или же предполагается, что они действуют совместно. По оценке специалистов, странами, наиболее приблизившимися к достижению конструктивной гибкости, являются Германия и Швеция [1].

В международной практике совокупность этических принципов и норм делового общения, управление человеческими ресурсами является неотъемлемой частью ведения международного бизнеса, и занимают в нем одно из важнейших мест. Основные

управленческие решения совершаются через кадровое наполнение и эффективную культуру компании.

Преимущественный интерес представляет собой изучение сверхкрупных (многонациональных и транснациональных компаний), в которых формируются нестандартные подходы к управлению человеческими ресурсами. В международной среде управление человеческими ресурсами имеют отличия от «домашнего» подхода работы с персоналом. Основные моменты, влияющие на выбор вида кадровой политики и культуры критериев управления:

1. местонахождение компании и ее филиалов;
2. корпоративная культура фирмы;
3. вид деятельности;
4. размер компании;
5. организационная форма;
6. политика конкурентной стратегии;
7. характер «поведения» на рынке;
8. правила, порядок и процедуры международной фирмы.

Успех сопутствует тем компаниям, которые ориентируются на перспективу инновационного управления трудом. Опыт зарубежных фирм, как отмечают Купцова А.С. и Родин Д.В., показывает, что ведущие корпорации предлагают работникам взамен стабильности занятости, вознаграждения и жестких организационных структур создание условий для расширения знаний, повышения квалификации, непрерывного самосовершенствования, расширение полномочий работников в принятии хозяйственных решений. Это означает и поворот менеджмента – к формированию новых моральных ценностей, разделяемых всем персоналом организации [2].

В последнее время много говорится о том, что корни проблем большинства российских предприятий кроются в неэффективном управлении. Что же такое эффективное управление в каждой организации понимают по-своему, находят свои рычаги управления и реализуют свои принципы. Но до сих пор ценный опыт, выработанный каждым из предприятий, остается только его опытом.

В России, к сожалению, еще не сложилась активная практика внедрения передового опыта и рекомендаций ведущих компаний в сфере управления персоналом. Кроме того, большинство компаний не разделяют новые подходы к управлению персоналом и новый (стратегический) взгляд на персонал. В связи с отсутствием такого понимания они могут в перспективе столкнуться с рядом взаимосвязанных между собой проблем кадрового характера.

Практика подтверждает, что сегодня человеческие возможности являются определяющими в достижении поставленных целей. Какими бы благоприятными ни были внешние условия, прекрасные идеи, новейшие технологии, без хорошо подготовленного персонала высокой эффективности работы добиться невозможно. Вложения в усиление роли HR-подразделений становятся долгосрочным фактором конкурентоспособности и выживания современных организаций.

Литература

1. Соколова М.И., Демен А.Г.. Управление человеческими ресурсами: учеб. /- Устьева. - М.: ТК Велби, Изд-во Проспект. - 240 с.. 2006
2. Купцова А.С., Родин Д.В. Примеры актуальных проблем управления персоналом на современном этапе/Экономика и менеджмент инновационных технологий, 2014. № 3.С 25-29

ПРАВОВАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА УГОЛОВНЫХ ПРАВОНАРУШЕНИЙ В СФЕРЕ ИНФОРМАТИЗАЦИИ И СВЯЗИ

Развитие информационных технологий улучшает качество жизни и способствует экономии времени, но в то же время подвергает опасности общество и государство. Активное развитие компьютерных технологий, доступность средств коммуникации, всеобщая информатизация населения стали с одной стороны, еще одной вехой развития цивилизации, а с другой стороны - информатизация современного общества привела к формированию новых видов правонарушений, при совершении которых используются вычислительные системы, новейшие средства телекоммуникаций и связи, средства негласного получения информации и т.п.

Наряду с очевидными преимуществами, которые получило человечество от развития информационных технологий, налицо и новые проблемы, ранее нам неизвестные. Существующие сегодня в мире информационные сети позволяют не только обмениваться посланиями, но и проникать в информационные массивы, охраняемые государством [1]. Соответственно возникает объективная необходимость в правовом регулировании данной сферы общественных отношений.

За последние 10-15 лет резко увеличилось количество правонарушений с использованием вычислительной техники или иной электронной аппаратуры, хищения наличных и безналичных денежных средств. Для совершения правонарушений все чаще используются устройства на основе высокоточных технологий, иными словами, это правонарушения, в которых используются высокие технологии.

Киберпреступность угрожает не только отдельным лицам или организациям, но и национальной безопасности любой страны, достигшей значительного уровня компьютеризации жизненно важных отраслей экономики. За восемь месяцев 2014 года в республике зарегистрировано 69 правонарушений данного характера (за аналогичный период 2013 года - 55) [2].

Правонарушения в сфере информатизации и связи – это общественно опасные деяния, предусмотренные Главой 7 УК РК, посягающие на сведения (сообщения, данные), представленные в форме электрических сигналов, независимо от средств их хранения, обработки и передачи.

В литературе и по иному определяют данное понятие, в частности, правонарушения в сфере информатизации и связи – это:

а) общественно опасные посягательства на общественную безопасность, запрещённые уголовным законом под угрозой наказания и совершённые в области информационных правоотношений [3];

б) запрещенные уголовным законом виновные посягательства на безопасность в сфере использования компьютерной информации, причинившие существенный вред или создавшие угрозу причинения такого вреда личности, обществу или государству [4];

в) виновно совершенные общественно опасные деяния, посягающие на нормальный порядок обращения охраняемой законом компьютерной информации, запрещенные УК РК под угрозой наказания [5];

г) общественно опасные деяния, ответственность за которые предусмотрена ст. 205-212 УК РК, посягающие на общественные отношения, обеспечивающие права и законные интересы граждан и организаций, охраняемые законом интересы общества и государства в сфере создания и обращения компьютерной информации [6];

д) виновно совершенные общественно опасные деяния, посягающие на нормальный порядок обращения охраняемой законом компьютерной информации, запрещенные УК РК под угрозой наказания [7];

е) общественно опасные противоправные деяния, которые имеют своим дополнительным родовым объектом общественные отношения по обеспечению информационной безопасности общества, посягающие на нормальный режим хранения, обработки и передачи данных в компьютерах (компьютерных системах) [8];

ж) предусмотренные ст. 205-212 УК умышленные или неосторожные общественно опасные деяния (действия или бездействие), направленные против безопасности компьютерной информации и причиняющие либо способные причинить вред охраняемым законом благам (отношениям собственности, правам личности и т.д.) [9].

Уголовный Кодекс Республики Казахстан установил нормы, объявляющие общественно опасными деяниями конкретные действия в сфере информатизации и связи и устанавливающие уголовную ответственность за их совершение. В новом Уголовном кодексе РК предусмотрена отдельная глава 7 «Уголовные правонарушения в сфере информатизации и связи» [10].

Вместе с тем, в международных отношениях разных стран рассматриваются различные подходы к пониманию правонарушений в сфере информации и связи, их соотношение с понятием компьютерных правонарушений, киберправонарушений, правонарушений в сфере высоких технологий.

Видовым объектом правонарушений в сфере информатизации и связи являются информационные отношения, т.е. отношения, возникающие при формировании и использовании информационных ресурсов на основе создания, сбора, обработки, накопления, хранения, поиска, распространения и предоставления потребителю документированной информации; создании и использовании информационных технологий и средств их обеспечения; защите информации, прав субъектов, участвующих в информационных процессах и информатизации [12]. Из этого определения следует, что и информационные отношения стали новым объектом правонарушения. Конкретно эти правонарушения направлены против той части установленного порядка общественных отношений, который регулирует изготовление, использование, распространение и защиту компьютерной информации.

Компьютерные правонарушения имеют материальные составы (исключением является правонарушение с формальным составом, предусмотренное ст.205 УК: Неправомерный доступ к информации, в информационную систему или информационно-коммуникационную сеть. Преступные последствия конкретизируются в законе применительно к конкретным видам компьютерных правонарушений. Между деянием и последствиями обязательно должна быть установлена причинная связь.

Выделяется несколько способов неправомерного доступа к компьютерной информации: способы непосредственного доступа; способы опосредованного (удаленного) доступа; смешанные способы доступа. Во всем мире доля правонарушающих деяний, совершаемых путем удаленного доступа к ЭВМ, системе или компьютерной сети, в общем числе компьютерных правонарушений продолжает неуклонно расти и составляет по оценкам специалистов примерно 39,2% [14].

Диспозиции статей 7-й главы УК РК описательные, зачастую -бланкетные или отсылочные. Так, для применения ряда их необходимо обратиться к ст. 31 УК РК, к нормативно-правовым актам об охране компьютерной информации, хранящейся на электронном носителе и т.п. Санкции -альтернативные, за исключением двух квалифицированных составов, где они определены.

С субъективной стороны исследуемые правонарушения могут быть совершены умышленно, т.к. в ст. 19 УК РК сказано, что деяние, совершенное по неосторожности, признается уголовным правонарушением только в том случае, когда это специально предусмотрено соответствующей статьей Особенной части УК РК.

Но исключением из этого правила является ст.205 УК РК, предусматривающая совершение тех же деяний и по неосторожности. Причем, включая в себя причинение по неосторожности тяжких последствий. Деяния, предусмотренные частями первой или

второй ст.205 УК РК, повлекшие по неосторожности тяжкие последствия. Факультативные признаки субъективной стороны так же, как и в вопросе о стороне объективной, не будут иметь значения для квалификации правонарушения. Так, мотивами совершения таких деяний чаще всего бывают корысть либо хулиганские побуждения, но могут быть и соображения интереса, чувство мести; не исключено совершение их с целью скрыть другое правонарушение и т.д. [15].

Субъектом рассматриваемых правонарушений в общем виде может быть вменяемое лицо, достигшее шестнадцати лет. Субъект нескольких составов является специальным. Ответственность за правонарушения против компьютерной безопасности в настоящее время наступает с 16 лет (ст. 15 УК РК). Но происходящие процессы компьютеризации всех сфер общественной жизни, всё большая доступность технических средств хранения, обработки и передачи информации большинству населения, повышение уровня образованности в сфере использования высоких технологий, в том числе и среди несовершеннолетних, по мнению автора, обуславливают необходимость понижения возраста уголовной ответственности за правонарушения в сфере компьютерной информации с 16 до 14 лет.

С объективной стороны правонарушения в сфере компьютерной информации совершаются в большинстве случаев путем активных действий, путем бездействия может быть совершено только нарушение правил эксплуатации ЭВМ.

На основании выше изложенного, можно сделать следующие выводы:

1) информационные правонарушения в сфере информатизации и связи характеризуются общим объектом, предметом. Общим объектом правонарушений в сфере информатизации и связи всегда выступают правоотношения в информационной сфере. Родовыми объектами правонарушений в сфере информатизации и связи являются личность, сфера экономики, общественная безопасность и общественный порядок, государственная власть. Непосредственным объектом правонарушающих посягательств в области информационных правоотношений выступают конституционные права, свободы и достоинство личности, экономические интересы общества и личности, общественная и безопасность государства, связанные с неправомерным доступом к информации, нарушением режима ее конфиденциальности, распространением ложной и вредной информации или отказом в предоставлении информации. Предметом правонарушающих посягательств является охраняемая законом информация, вне зависимости от того, на каком носителе она закреплена, в том числе и на машинных носителях;

2) анализ уголовно-правовых последствий неправомерного доступа к компьютерной информации, создания, использования и распространения вредоносных программ показал наличие достаточных оснований для введения дополнительных квалифицирующих признаков в составы некоторых статей Уголовного кодекса Республики Казахстан;

3) под информационным правонарушением следует понимать запрещенные Уголовным Кодексом общественно опасные деяния, объектом правонарушающих посягательств которых являются информационные правоотношения в информационной сфере.

Литература

1. Волковский В.И. Проблемы информационной безопасности //Журнал «Право и безопасность». – № 2-3 . – август, 2002.
2. Омарханулы Б. Киберпреступность: вызовы времени // Юридическая газета. - №151(2719). – 2014. – С.1
3. Уголовное право Российской Федерации. Особенная часть: Учебник. Практикум / Под ред. А.С. Михлина. – С. 328.
4. Уголовное право Российской Федерации. Особенная часть: Учебник. Изд. доп. / Под ред. д-ра.юр. наук, проф. Л.В. Иногамовой-Хегай, д-ра юр. наук, проф. А.И. Рарога, д-ра юр. наук, проф. А.И. Чучаева. – С.501.

5. Зубова М. А. Компьютерная информация как объект уголовно-правовой охраны: Автореф. дисс. ... канд. юрид. наук. – Казань, 2008. – С.10.
6. Исмаилова Л.Ю. Понятие и виды правонарушений в сфере компьютерной информации // Правонарушения в сфере компьютерной информации // Уголовное право. Особенная часть: Учебник / Под ред. проф. Л.Д. Гаухмана и проф. С.В. Максимова. 2-е изд., перераб., доп. – М.: Изд-во Эксмо, 2005. – С. 530.
7. Зубова М.А. Компьютерная информация как объект уголовно-правовой охраны: Автореф. дисс. канд. юрид. наук. – Казань, 2008. – С. 10.
8. Сулопаров А.В. Информационные правонарушения: Автореф. дисс. ... канд. юрид. наук. – Красноярск, 2008. – С. 9.
9. Сверчков В.В. Уголовное право. Общая и Особенная части: учеб.пособие. – М.: Высшее образование, 2008. – С. 503.
10. Уголовный кодекс Республики Казахстан от 3 июля 2014 года № 226-V (с изменениями и дополнениями от 07.11.2014 г.)
11. Аратулы К. Правонарушения в сфере компьютерной информации в РК и зарубежных странах// Вестник КазНУ. - №4(56). – 2010. – С.105-110
12. Мосин О.В. Компьютерная преступность и интернет// Интернет-ресурс: <http://read.newlibrary.ru/read.php/pdf=19953>
13. Яппаров Р.М. Информационные технологии и компьютерные правонарушения в сети интернет// Информационные технологии, связь и защита информации МВД России – 2012
14. Зинина У. В. Правонарушения в сфере компьютерной информации в российском и зарубежном уголовном праве. //Диссертация на соискание учёной степени к.ю.н. - Москва, 2007
15. Кабанова А.Ж. Правонарушения в сфере компьютерной информации (уголовно-правовые и криминологические аспекты). Автореферат диссертации на соискание уч.степенек.ю.н. Ростов-на-Дону, 2004
16. Аманжолова Б.А., Кенжебаев А. Причины и условия, способствующие совершению компьютерных правонарушений// Вестник Карагандинской академии МВД РК. - №1. - 2014

М.М. Койшибаев
г. Астана (Казахстан)

ЗАКОНОДАТЕЛЬНАЯ БАЗА ГОСУДАРСТВЕННОЙ ПОЛИТИКИ В ОТНОШЕНИИ ГРАЖДАН С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В РЕСПУБЛИКЕ КАЗАХСТАН

Соблюдения прав человека является одним из основных функциональных направлений деятельности каждого современного государства. В статье первой Конституции РК закреплено «Республика Казахстан утверждает себя демократическим, светским, правовым и социальным государством, высшими ценностями которого являются человек, его жизнь, права и свободы» [1]. Особого государственного внимания требует обеспечение прав такой социальной группы, как инвалиды и люди с ограниченными возможностями здоровья.

Президент РК Н.А. Назарбаев в своих посланиях народу «Стратегия «Казахстан-2050»- новый политический курс» от 14 декабря 2012 года[2] и «Казахстанский путь – 2050: Единая цель, единые интересы, единое будущее» от 17 января 2014 года[3], программной статье «Социальная модернизация Казахстана: Двадцать шагов к Обществу Всеобщего Труда» особо затрагивает вопрос в отношении лиц с ограниченными возможностями здоровья[4]. В этих документах говорится о необходимости развития

механизма социализации данной группы населения, создании для них безбарьерной зоны, вовлечении их в активную жизнь, совершенствовании правовой базы деятельности инвалидов.

Законодательство Республики Казахстан в сфере защиты прав, свобод и интересов лиц с ограниченными возможностями, приводимое в соответствие с международными документами, имеет как множество самостоятельных нормативных правовых актов, так и нормы и положения, отраженные в общих законах.

Определяющим законодательным актом в сфере социальной защиты инвалидов в Республике Казахстан является Закон «О социальной защите инвалидов в Республике Казахстан» от 13 апреля 2005 года, регулирующий общественные отношения в области социальной защиты инвалидов в Республике Казахстан и определяет правовые, экономические и организационные условия обеспечения социальной защиты инвалидов, создания им равных возможностей для жизнедеятельности и интеграции в общество.

Социальное обеспечение в случае инвалидности, потери кормильца и по иным законным основаниям регулируется Законом «О государственных социальных пособиях по инвалидности, по случаю потери кормильца и по возрасту в Республике Казахстан» от 16 июня 1997 года.

В Законе РК «О специальных социальных услугах» от 29 декабря 2008 года прописаны единые принципы предоставления специальных социальных услуг в объеме гарантированного минимума, а также дополнительных специальных социальных услуг, определяется правовой статус социальных служб, устанавливаются права и обязанности социальных работников.

В Законе РК от 16 апреля 1997 года «О жилищных отношениях» указываются условия предоставления жилья из государственных жилищных фондов гражданам из малоимущих социально защищаемых слоев населения. К данной категории относятся инвалиды 1 и 2 групп, семьи с детьми-инвалидами, многодетные и неполные семьи.

Согласно Закону «О социальной защите инвалидов в Республике Казахстан», местные исполнительные органы обеспечивают оборудование жилых помещений, предоставляемых инвалидам и их семьям, специальными средствами и приспособлениями.

Также за местными исполнительными органами закреплено обеспечение инвалидам доступа к объектам социальной инфраструктуры и культурно-зрелищным мероприятиям.

Основными законодательными актами в области здравоохранения являются Закон РК «Об охране здоровья граждан» от 7 июля 2006 года, Закон РК от 4 июня 2003 года «О системе здравоохранения», которые регулируют отношения в данной сфере и обеспечивают реализацию прав граждан на охрану здоровья. Также вопросы реабилитации прописаны отдельных статьях Закона «О социальной защите инвалидов в Республике Казахстан» [5].

Согласно Закону РК «Об образовании» от 27 июля 2007 года, государство обеспечивает гражданам с ограниченными возможностями в развитии условия для получения ими образования, коррекции нарушения развития и социальной адаптации.

Закон РК «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями» от 11 июля 2002 года определяет формы и методы комплексной поддержки таких детей, решение проблем их воспитания и обучения.

По Трудовому Кодексу РК инвалиды имеют право заключать трудовые договоры с работодателями на обычных условиях труда, либо в специализированных организациях, применяющих труд инвалидов с учетом индивидуальных программ реабилитации.

В соответствии с Законом «О занятости населения» государство обеспечивает меры по содействию занятости целевым группам населения, в том числе и инвалидам, где прописываются организационный механизм профессиональной реабилитации инвалидов и местные исполнительные органы обеспечивают реализацию политики занятости инвалидов путем:

- организации общественных работ;
- установления квоты рабочих мест для инвалидов в размере 3 % от общей численности рабочих мест;
- создания специальных рабочих мест для трудоустройства инвалидов.

В настоящее время основным международным документом в данной сфере является Конвенция о правах инвалидов, принятая на заседании Генеральной Ассамблеи ООН 13 декабря 2006 года. Указом Президента РК № 711 от 11 декабря 2008 года было заявлено о присоединении Казахстана к этому международному документу. Реализуется «План мероприятий по обеспечению прав и улучшению качества жизни инвалидов в Республике Казахстан на 2012-2018 годы» [6].

По мнению отечественных и зарубежных экспертов, обширное казахстанское законодательство в сфере защиты прав, свобод лиц с ограниченными возможностями здоровья до последнего времени отличалось отсутствием системности в вопросе социализации инвалидов в качестве полноправных членов общества, так как они до последнего времени считались уязвимой категорией, которая должна получить элементарный прожиточный уровень необходимых благ. Медицинская модель инвалидности, все еще остающаяся основой социальной политики по инвалидности в РК, снижает возможности интеграции инвалидов в общество, а в развитых государствах мира давно уже реализуется социальная модель, обеспечивающая равные возможности для инвалидов и здоровых людей.

Имеются проблемы устаревания, противоречивости национального законодательства и его несоответствия международным стандартам.

Юридические нормы, гарантирующие соблюдение прав и свобод инвалидов, далеко не всегда выполняются из-за неимения механизмов реализации, должного контроля и средств.

Государству и обществу предстоит сделать еще многое для устранения не только правовых, но и всех других барьеров, мешающих согражданам с ограниченными возможностями полноценно участвовать в социальной, экономической жизни.

Литература

1. Конституция Республики Казахстан [Электронный ресурс] / Официальный сайт Президента РК. Режим доступа: <http://www.akorda.kz/ru> (Дата обращения: 5. 10. 2016).
2. «Стратегия «Казахстан-2050» - новый политический курс» Послание Президента РК Н.А. Назарбаева народу. 14 декабря 2012 года.
3. «Казахстанский путь – 2050: Единая цель, единые интересы, единое будущее» Послание Президента РК Н.А. Назарбаева народу. 17 января 2014 года.
4. «Социальная модернизация Казахстана: Двадцать шагов к Обществу Всеобщего Труда». Статья Президента РК Н.А. Назарбаева. 10 июля 2012 года.
5. Аубакиров Б.А. Эволюция ограниченных возможностей к безграничным. – Алматы: «Абзал-Ай». – 496 с.
6. Национальный отчет о человеческом развитии 2009 / От изолированности к равенству: реализация прав инвалидов в Казахстане. – Астана, 2009. – 171 с.

КАЗАХСТАНСКОЕ ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВО И ИСЛАМСКОЕ ПРАВО: ВОПРОСЫ КОНВЕРГЕНЦИИ

Актуальность заявленного вопроса выражается в проблеме исламского права и образования в нашей стране: Казахстан – азиатская страна, с другой стороны, – европейская (существует мнение и как евразийская). Поэтому мы не можем выстраивать свои правовые нормы, глядя только в западную сторону. В связи с острой нехваткой специалистов в данной области можно определить главную задачу именно в данном направлении: готовить людей, которые могли бы учить исламскому праву заинтересованных студентов. При этом следует отметить, что значительные возможности для развития исламских институтов Казахстана заключены в казахстанском гражданском праве (законодательстве).

Относительно соотношений понятий мусульманское и исламское право существует интересная и наиболее приемлимая точка зрения: «Мусульманское право указывает на персональный характер, тогда как исламское право – это более консервативная система, которая не испытывает сильного воздействия обычаев и традиций народов. Иными словами исламское право – как должно быть, мусульманское право – как есть» [1, с.110]. Мусульманское право применяется в исламских странах, а исламское право может применяться где угодно «с целью улучшить жизнь своих народов». Здесь можно привести пример использования вакуфных средств в Иране для свержения монархии в ходе революции 1979 г. при этом вакфы должны быть подотчетны и находиться в правовом пространстве государства. Вакф – это «средство благоустроить общество по инициативе самих граждан без вмешательства государства.

В ханафитской правовой школе выработана модель не только толерантности, но и взаимодействия разных культур во всех областях жизни [2, с.98]. Практическое применение некоторых норм исламского семейного и наследственного права должно находить применение в регионах компактного проживания мусульман.

Нельзя относить исламское право только к религиозной сфере – это современный эффективный регулятор общественных отношений, живой механизм. Исламское право имеет потенциал и во многих немусульманских странах. Перспективы исламского права в Казахстане нам видятся в форме взаимопроникновения культур с учётом существующих законов, не вмешиваясь в имеющиеся устои государственности, в виде «взаимного обогащения».

При изучении и имплементации исламского права следует иметь ввиду следующие специфические особенности исламского права. Исламское право – это, прежде всего, права человека, под которыми в исламе в первую очередь подразумевается достоинство личности, в отличие от западного права говорится не только об индивидуальных, но и о коллективных правах человека. Текущее выражение исламского права покоится на разительном отличии юридического критерия, который представляет варьирующиеся степени сплава двух базовых факторов, практической необходимости и религиозных принципов. На протяжении первой стадии правового модернизма эти два фактора создали четко различаемую дихотомию в праве. Западное право было прямо адаптировано в сфере преступлений и гражданских сделок в целом, в то время как традиционная шариатская доктрина продолжала господствовать в сфере личного статуса. Современные тенденции, однако, имеют склонность положить конец этому устойчивому разделению. Отдельные отрасли мусульманского права нельзя изучать в отрыве от других, в деле его изучения недопустимо применять «западные лекала». Вполне резонно можно отметить современную тенденцию предпринимаемых мусульманскими государствами под предлогом исламизации всех сфер жизни попыток формировать, хотя и на исламской

основе, законодательство и, таким образом, еще более утвердиться в роли творца правовой политики.

Исламская экономика, или исламская экономическая модель, представляет собой систему хозяйствования, в основе которой лежат нормы и принципы мусульманского права. Однако в отличие от мусульманского права, которое регулирует отношения преимущественно в среде мусульман, исламская экономическая модель адресована всему человечеству, а не только мусульманам или представителям других монотеистических религий — иудаизма и христианства, где, как известно, также, как, и в исламе, запрещен ссудный процент[3, с.279-304]. Основной целью исламской экономики является поиск альтернативного решения для актуальных проблем современности, прежде всего – в сфере финансов. При этом принципы и идеи исламской экономики не только стали достоянием ученых-теоретиков, но и нашли применение на практике. В марте 2009 г. в официальном органе Ватикана «Osservatore Romano» была опубликована статья, в которой западные банки призывались внимательно изучить принципы исламской финансовой системы, чтобы вернуть доверие клиентов в период кризиса. В статье также подчеркивалось, что этические принципы, на которых основаны исламские финансы, могут помочь приблизить банки к клиентам и вдохнуть в них истинный дух, который должен присутствовать в любых финансовых услугах[4].

В настоящее время в мире нет ни одной страны, где бы мусульманское право было единственной правовой системой. Статус и деятельность исламских банков и других исламских финансовых институтов регулируется законодательством тех стран, где они функционируют. Во многих мусульманских странах существует смешанная правовая система, включающая в себя элементы мусульманского права, а также права общего или права континентального [5, с.65]. На практике это означает, что исламские методы финансирования в полном или усеченном виде могут применяться практически в любой стране мира, что и происходит в реальности.

Во главе угла заявленной проблемы здесь встала возможность или невозможность хотя бы в какой-то мере изменить действующее казахстанское законодательство с целью конвергенции с исламским правом. Следует учитывать, что юриспруденция идёт вслед за общественными отношениями как их регулятор, чем и объясняется сегодняшний повышенный интерес к исламскому праву. Казахстан уже имеет некоторый опыт внедрения положений исламского права в национальное законодательство, например, создание параллельной системы и применение Исламской Экономической Модели (где Исламский банкинг – это всего 1%, но это большие деньги, триллионы, которые служат нашей стране). На перспективу имеется возможность открытия лизинговой компании (иджары) и др. исламских институтов гражданского права.

В настоящее время большинство крупных западных банков (ABN Amro, Société Générale, Goldman Sachs, Nomura Securities, J.P.Morgan Chase, Citibank и др.) имеет отделы, предоставляющие клиентам исламские финансовые услуги. Похожая тенденция набирает обороты и в сфере страховых услуг. В рамках структуры такого крупного банка как HBSC создано подразделение, специализирующееся на страховании в соответствии с шариатом.

При этом, если в мусульманских странах институты исламской экономики создаются при активной поддержке и иногда по инициативе правительства, то в немусульманских странах появление исламских финансовых и иных институтов является ответом на потребность значительного числа проживающих в стране мусульман в соответствующих шариату финансовых услугах.

По нашему мнению, в дальнейшем интерес к исламским финансам со стороны немусульман будет расти, будет сохраняться тенденция к увеличению числа клиентов исламских финансовых институтов из среды немусульман (прежде всего, в сфере коммерческих кредитов). Основными критериями при предпочтении немусульманами исламских финансовых продуктов являются экономические выгоды.

Таким образом, для эффективной конвергенции исламского и казахстанского права следует определить роль и место исламского права в законодательном и образовательном процессе РК.

Литература

1. Мутаххари Муртуза. Исламское мировоззрение. М.: Изд. «Исток», 2015.
2. Абувов И.М. Мазхабы и имамы мазхабов. Махачкала: Нуруль-иршад, 2014.
3. Куран Т. Исламская экономическая мысль и исламская экономика // Христианство и Ислам об экономике / Под ред. М.А. Румянцева, Д.Е. Раскова. – СПб., 2012. – С. 279-304.
4. Napoleoni L., Segre C. Dall'afinanzaislamicaproposte e idee per l'Occidente in crisi // L'Ossevatore Romano. – 2009. – 04 Mar. – P. 3 // <http://rassegnastampa.mef.gov.it/mefna7lonale/PPF/2009/2009-03-04/20090304120068R6.pdf>
5. Беккин Р.И. «Борьба государства с бедностью посредством развития и совершенствования институтов вакфа и закята (на примере России)» (Доклад на международном форуме по развитию исламского финансового сектора в рамках 34-й ежегодной встречи совета управляющих Исламского банка развития, (Ашхабад, 31 мая 2009 г.).

В.Ф. Лапшин
г. Рязань (Россия)

СОДЕРЖАНИЕ УГОЛОВНО-ПРАВОВОЙ КАТЕГОРИИ «ОБЩЕСТВЕННАЯ ОПАСНОСТЬ»

В современной уголовно-правовой науке до настоящего времени остаётся нерешённой проблема об основаниях признания деяния преступлением. Многие исследователи считают аксиомичным утверждение о том, что деяние, включаемое в уголовный закон, должно быть общественно опасным. Именно это свойство позволяет законодателю принять положительное решение о включении в Особенную часть УК нормы, которая устанавливает уголовную ответственность за совершение соответствующего посягательства на общественные отношения.

Определение общественной опасности деяния, а также разграничение преступного и непроступного поведения вызывают споры в научной литературе [1]. Некоторыми исследователями в качестве оснований для криминализации деяния назывались: типовая степень общественной опасности содеянного и типовая степень опасности лица, совершившего преступление [2, с.65], обстоятельства дела, смягчающие и отягчающие ответственность [3], форма вины [4, с.21]. Думается, что данные суждения либо страдают неполнотой решения вопроса об основаниях дифференциации, либо, наоборот, представляют собой смешение оснований и для дифференциации, и для индивидуализации уголовной ответственности. В частности, типовая степень общественной опасности является производной от качественной характеристики – характера общественной опасности. В этой связи непризнание характера общественной опасности деяния в качестве основания для дифференциации и юридической, и уголовной ответственности может вызывать только недоумение. Форма вины, в сущности, является категорией, характеризующей общественную опасность, несмотря на то, что законодатель признаёт её самостоятельным признаком преступления (ч. 1 ст. 14 УК).

Вопрос об основаниях дифференциации ответственности ни в коей мере нельзя сводить лишь к проблеме, имеющей сугубо теоретическое значение. Отсутствие строгих социально обоснованных критериев определения преступности деяния ведет к

неоправданному дополнению УК нормами, устанавливающими ответственность за такие деяния, уголовная наказуемость которых сомнительна. К сожалению, этот процесс «отягощения» и «засорения» уголовного законодательства был начат достаточно давно. Неоправданно долго существовали в уголовном законе такие преступления, как оскорбление (130 УК), обман потребителей (200 УК), по-прежнему остаются в Особенной части УК клевета (ст.128 УК), неквалифицированное воспрепятствование законной предпринимательской деятельности (ч.1 ст.169 УК) и некоторые другие, ответственность за совершение которых, как представляется, вполне могла бы быть реализована посредством применения норм иных отраслей права [5]. Процесс декриминализации деяний, общественная опасность которых явно не соответствует преступлению, осуществляется крайне медленно. В то же время тенденции изменения уголовного законодательства свидетельствуют об обратном. За последние годы УК дополнен такими видами общественно опасных посягательств, которые, в сущности, сравнимы с дисциплинарным или административным правонарушением: 138, 170, 171, 172 УК и др. Возникновение данной ситуации спровоцировано, в том числе, отсутствием четких критериев определения общественной опасности преступления как основания для дифференциации ответственности. В современной литературе можно найти достаточное количество примеров обоснований наличия общественной опасности деяния уже закрепленного соответствующей нормой Особенной части УК [6]. При этом ситуация представляется довольно странной: изначально деяние закрепляется в уголовном законе, после чего в литературе констатируется или обосновывается наличие общественной опасности [7]. При таком подходе определения общественной опасности даже самые «безобидные» правонарушения: парковка в неположенном месте, безбилетный проезд в общественном транспорте и т.п., – теоретически вполне могут быть признаны преступными, если будут включены в УК. Таким образом, для исключения возможности уголовно-правовой регламентации деяний, достаточность общественной опасности которых сомнительна, следует решить проблему определения основания дифференциации ответственности, наступающей за совершение любого вредоносного посягательства. Общественная опасность деяния, претендующего на получение уголовно-правовой регламентации, «должна быть выявлена основательно и грамотно. Разумеется, в каждом случае такая задача требует особого анализа» [7, с.232]. Данный вопрос, несмотря на свою значимость для правотворческого процесса, не получил в теории уголовного права однозначного решения. Определить те социальные критерии, которые были бы положены в основу разграничения преступного и непроступного общественно опасного деяния, достаточно сложно. Решение данной проблемы видится в определении тех ценностей, которые признавались бы любым обществом на любой стадии развития. При этом следует учесть, что одни и те же поступки людей в разное время воспринимались весьма неоднозначно: конструирование машин, увеличивающих производительность труда человека, по законам Древней Греции признавалось преступлением, которое влекло за собой лишение гражданства и изгнание; торговля рабами и крепостными крестьянами являлась обыденным явлением при рабовладении и феодализме; предпринимательская деятельность рассматривалась в качестве уголовно-наказуемого посягательства на экономические основы советского государства и т.д. В этой связи можно предположить, что только религиозные постулаты: заповеди Закона Божия, суры Корана и Сунны, наставления Панча Шила и проч., – как раз и являются той непререкаемой основой построения любых общественных отношений в любое время без исключения. Идеи о непосредственном влиянии религиозных учений на формирование содержания норм светского права высказывались А.А. Тер-Акоповым, который считал, что ряд основополагающих принципов христианского вероучения имеют существенное влияние на государственную политику противодействия преступности [8, с.11-12]. А.И. Бойко также отмечает, что религиозные постулаты давно и прочно вошли в дух и плоть светского уголовного права, но их возможности в настоящее время далеко не исчерпаны

[9, с.83]. Безусловно, что видов религий с древнейших времен и по настоящее время существовало и существует великое множество. При этом у одного вида вероисповедания могут быть диаметрально противоположные установки-требования к верующим. В этой связи сразу следует оговориться: здесь имеются в виду только те виды религий, учения которых доказали свою состоятельность временем. Величайшие мировые религии: Христианство, Ислам, Буддизм, Иудаизм, – исповедующие любовь и добро к ближнему вне зависимости от его религиозных убеждений, содержат требования к поведению человека, которые принимаются за основу существования любого общества. Это является гарантией жизнеспособности общественной формации, принявшей соответствующее религиозное учение. И, наоборот, история социально-этнических групп и конфессий, исповедующих и поощряющих насилие, как правило, является недолгой. Они неизбежно прекращают свое существование в результате осуществляемой борьбы «со всеми против всех». Требования к поведению каждого человека, которые предъявляются указанными мировыми религиями, являются идентичными и не зависят от вида религиозного учения. Данное обстоятельство свидетельствует, с одной стороны, об универсальности этих правил, а, с другой, – о действительно высокой общественной опасности деяний, связанных с нарушением Высшего закона.

Таким образом, в основе признания общественной опасности деяния, заслуживающего уголовно-правового реагирования, должно иметь место нарушение хотя бы одного из перечисленных религиозных запретов [9, с.84], длительность существования и всеобщность признания которых обеспечивают бесспорность установления преступности соответствующих видов поведения.

Литература

1 Более подробно см.: Кудрявцев В.Н. Объективная сторона преступления. М., 1960. С. 110-111; Кузнецова Н.Ф. Преступление и преступность. М., 1969. С. 69-70.

2 См.: Лесниевски-Костарева Т.А. Дифференциация уголовной ответственности. Теория и законодательная практика. - М., 2000.

3 См.: Мельникова Ю.Б. Дифференциация ответственности и индивидуализация наказания. Красноярск, 1989. - С. 38; Чугаев А.П. Индивидуализация ответственности за преступления и ее особенности по делам несовершеннолетних. - Краснодар, 1979. - С. 7.

4 См.: Рогова Е.В. Учение о дифференциации уголовной ответственности: Дис. ... д-ра. юрид. наук. - М., 2014.

5 Более подробно см.: Кудрявцев В.Н. Объективная сторона преступления. - М., 1960. - С. 110-111; Кузнецова Н.Ф. Преступление и преступность. - М., 1969. - С. 69-70.

6 См.: Кузнецова Н.Ф. Избранные труды. - СПб, 2003. - С. 34; Лупарев Д.А. Общественная опасность как объективное свойство преступных последствий // Российский следователь. - 2007. - №5. - С. 13-14; Малков В.П. Характер и степень общественной опасности преступлений в системе общих начал назначения наказания // Российская юстиция. - 2008. – №9. - С. 41.

7 Со справедливой критикой подобного подхода выступал А.Э. Жалинский. Более подробно см.: Жалинский А.Э. Общественная опасность преступления в структуре уголовно-правовой оценки деяния // Избранные труды в 4-х томах. Т. 2. Уголовное право. - М., 2015. - С. 229.

8 Тер-Акопов А.А. Христианство. Государство. Право. - М., 2000.

9 Бойко А.И. Нравственно-религиозные основы уголовного права. М., 2010.

С.Б. Мақыш
Астана қ. (Қазақстан)
С.Б. Омаров
Астана қ. (Қазақстан)

ҚАЗАҚСТАНДЫҚ БАНКТЕРДІҢ АКТИВТЕРІ: ҚҰРАМЫ МЕН САПАСЫН ТАЛДАУ

Банктік активтердің құрамы баланстың актив жағында көрсетілетін сапасына қарай бөлінген баптардың баланс нәтижесіне қатынасын сипаттайды. Оған банк несиелері, орналастырған депозиттер, бағалы қағазға салған инвестициялары, негізгі капиталға салған инвестициялары жатады.

Қазақстанның банктік секторының 2012-20014 жж аралығындағы экономикадағы рөлін талдаудан соңғы жылдардағы банктердің экономиканың өсуін қамтамасыз етуге тигізген ықпалын 1-кестеден көреміз [1].

Кесте 1- Қазақстан банк секторының экономикадағы рөлі

(млрд.теңге)

Көрсеткіштер	2012ж.	2013ж.	2014ж.	2015ж	2016ж
ЖІӨ	27571,9	30347	34443	38624,4	44 354,0
Активтердің ЖІӨ-ге қатынасы, %	46,50%	45,70%	44,9%	57,9%	56,6%
Несиелік қоржынның ЖІӨ-ге қатынасы, %	38,00%	38,40%	38,8%	36,7%	34,9%
Клиенттер салымдарының ЖІӨ-ге қатынасы, %	28,30%	28,10%	28,6%	29,4%	38,4%
Меншікті капиталдың ЖІӨ-ге қатынасы, %	7,10%	6,80%	6,81%	7,91%	6,89%
* Қазақстан Республикасы Экономикалық даму және сауда министрлігінің болжамды деректері бойынша					
Е с к е р т у – ҚҰБ сайтында орналастырылған дерек көздері негізінде құрастырылған					

Қазақстан банк секторының экономикадағы 2012 жылдан бастап, экономикалық өсудің жыл сайын орта есеппен тұрақты өсуге ие болуына банктердің активтерінің өсу ықпал еткендігі белгілі, бірақ ЖІӨ құрамындағы активтердің мөлшері баяу қарқынмен орта есеппен жылдан-жылға төмендегенін байқаймыз.

2012 жылдан бастап, 2016 жылдың 1 қаңтарына дейін банктік сектордың активтерінің ЖІӨ-гі үлесі 46,50%-дан 56,60%-ға, яғни 10%-ға артқан.

Несиелік қоржынның ЖІӨ-гі үлесі керісінше 1,8 %-ға төмендегендігі байқалады. Бұл өз кезегінде соңғы жылдардағы несиелік бағасының қымбаттығына байланысты несиелік деген сұраныстың азаюымен сипатталады.

Жасыратыны жоқ біздің отандық банктеріміздің капиталы өте төменгі жағдайда. 2012 жылдың 1 қаңтар айына капиталдың мөлшері 1961, 4 млрд. теңгені немесе 13 млрд АҚШ долларын құрайды, ал 2016 жылы шамамен 3 057, 6 млрд. теңгені немесе 9 млрд АҚШ долларын құрап отыр.

ҚР ЕДБ-дің активтерінің құрылымынана төмендегі 2-кестені пайдаланып талдау жасауға болады [2].

Кесте 2- ҚР банк секторының активтерінің құрылымы

Көрсеткіштер атаулары	01.01.2014ж.		01.01.2015ж.		01.01.2016ж.	
	млрд тенге	үлесі	млрд тенге	үлесі	млрд тенге	үлесі
Қолма-қол ақша, тазартылған қымбат металдар және корреспонденттік шоттар	1 953,6	9,5%	2 446,7	10,9%	3969,0	15,5%
Басқа банктерде орналастырылған салымдар	465,0	2,3%	382,3	1,7%	692,0	2,7%
Бағалы қағаздар	1 916,6	9,3%	2 075,4	9,3%	1 551,3	6,0%
Банктік қарыздар және «кері РЕПО» операциялары	13 348,2	64,6%	14 184,4	63,4%	15 553,7	60,6%
Капиталға инвестициялар	351,7	1,7%	486,9	2,2%	479,3	1,9%
Өзге активтер	2 623,8	12,7%	2 794,0	12,5%	3 414,8	13,3%
Барлық активтер	20 659,0	100,0%	22 369,7	100,0%	25 660,0	100,0%

Е с к е р т у – ҚҰБ сайтында орналастырылған дерек көздері негізінде құрастырылған

Соңғы 3 жыл ішінде банктің активтері баптары бойынша өскендігін көреміз. Қолма-қол ақшалар мен корреспонденттік шоттарындағы қаражаттың мөлшері 2014 жылдың 1 қаңтарына 3 969,0 млрд теңгені құраса, 2016 жылы 1 қаңтарында оның көлемі 3969, 0 млрд теңгеге дейін көтерілген.

Басқа банктерге орналастырылған қаражаттары да 2014 жылдың 1 қаңтарына 465,0 млрд теңгені құраса, 2016 жылы 1 қаңтарында оның көлемі 692, 0 млрд теңгеге дейін өскен.

Бағалы қағаздарға салған қаражаттары 2014 жылдың 1 қаңтарына 1 916, 6 млрд теңгені құраса, 2016 жылы 1 қаңтарында оның көлемі 1 551, 3 млрд теңгеге дейін кеміген.

Банктердің клиенттерге берген займдары мен кері РЕПО операцияларының мөлшері 2014 жылдың 1 қаңтарына 13 348, 2 млрд теңгені құраса, 2016 жылы 1 қаңтарында оның көлемі 15 553,7 млрд теңгеге дейін артқан.

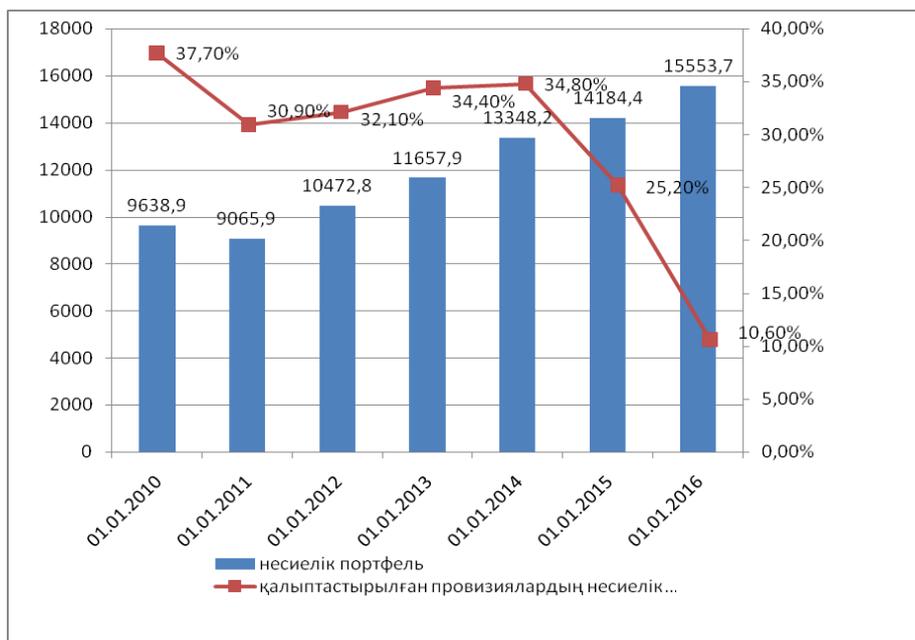
Капиталға салынған инвестициялар мөлшері 2014 жылдың 1 қаңтарына 351,7 млрд теңгені құраса, 2016 жылы 1 қаңтарында оның көлемі 479,3 млрд теңгеге дейін артқан.

Банктердің өзге активтерінде де өсу байқалады, яғни 2014 жылдың 1 қаңтарына 2 623,8 млрд теңгені құраса, 2016 жылы 1 қаңтарында оның көлемі 3 414, 8млрд теңгеге дейін артқан.

Жалпы 2014-2016 жж аралығында банк секторының активтері 5 трлн. теңгеге немесе 20% ға ұлғайды және 25,7 трлн. теңге болды.

Активтер құрылымындағы ең көп үлесті несие портфель көлемі 2014 жылдың басында 13,3 трлн. теңгеге құраса , 2016 жылдың 1 қаңтар бойынша 15,6 трлн. теңге болды.

2016 жылғы 1 қаңтардағы жағдай бойынша банк секторының несиелік портфелі бойынша халықаралық қаржылық есептілік стандарттарының талаптарына сәйкес 1,6 трлн. теңге немесе жиынтық несиелік портфельдің 10,6%-ын құрады (1-сурет) [1].



1-сурет. Банктердің несиелік портфелі

Активтер құрылымындағы ең көп үлесті (жиынтық активтердің 1 57,9%-ы) 15 490,2 млрд. теңге сомадағы несие портфелі (негізгі борыш) алады (2016 жылдың басында –15 553,7 млрд. теңге), 2016 жылдың басынан бері азаю – 0,4% болды.

Заңды тұлғаларға қарыздар несие портфелінің 43,3% үлесімен 6 704,8 млрд. теңге (2016 жылдың басында – 7 307,2 млрд. теңге немесе несие портфелінің 47,0%-ы), 2016 жылдың басынан бері азаю – 8,2% болды.

Жеке тұлғаларға қарыздар несие портфелінің 24,5% үлесімен 3 791,7 млрд. теңге (2016 жылдың басында – 3 872,9 млрд. теңге немесе несие портфелінің 24,9%-ы), 2016 жылдың басынан бері азаю – 2,1% болды.

Тұтынушылық қарыздар несие портфелінің 16,6% үлесімен 2 565,1 млрд. теңге (2016 жылдың басында – 2 622,7 млрд. теңге немесе несие портфелінің 16,9%-ы), 2016 жылдың басынан бері азаю – 2,2% болды.

ШОБ-қа қарыздар несие портфелінің 31,1% үлесімен 4 824,1 млрд. Теңге (2016 жылдың басында – 4 242,2 млрд. теңге немесе несие портфелінің 27,3%-ы), 2016 жылдың басынан бері ұлғаю – 13,7% болды.

NPL – жұмыс істемейтін несиелер (90 күннен астам мерзімі өткен берешегі бар) 1 422,3 млрд. теңге немесе несие қоржынының 9,4%-ы (2015 жылдың басында 3 340,2 млрд. теңге немесе несие қоржынының 23,5%-ы) болды. Несиe қоржыны бойынша провизиялар 1 649,7 млрд. теңге немесе несиe портфелінің 11,0%-ы мөлшерде (2015 жылдың басында 3 569,8 млрд. теңге немесе несиe портфелінің 25,2%-ы) қалыптасты (3-кесте).

3-кесте - Банктік несиелер бойынша мерзімі өткен қарыздары [2].

Көрсеткіштің атауы/күні	01.01.2015		01.01. 2016		Өсімі, %-бен
	Негізгі борыш сомасы млрд.тенге	жиынтығында %-бен	Негізгі борыш сомасы млрд.тенге	жиынтығын да %-бен	
Банктік несиелер, оның ішінде:	14 184,40	100,00%	15053,10%	100,00%	6,10%
Негізгі борыш және/немесе есептелген сыйақы бойынша мерзімі өткен берешек жоқ несиелер	10 259,20	72,30%	12 584,10	83,60%	22,70%
1 күннен 30 күнге дейін мерзімі өткен берешегі бар несиелер	357,2	2,50%	627,1	4,20%	75,60%
31 күннен 60 күнге дейін мерзімі өткен берешегі бар несиелер	158,4	1,10%	249,4	1,70%	57,40%
61 күннен 90 күнге дейін мерзімі өткен берешегі бар несиелер	69,4	0,50%	170,2	1,10%	145,30%
90 күннен астам мерзімі өткен берешегі бар несиелер	3 340,20	23,50%	1422,3	9,40%	-57,40%
ХҚЕС бойынша провизиялар	3569,8	25,20%	1 649,70	11,00%	-53,80%
90 күннен астам мерзімі өткен берешегі бар несиелерді ХҚЕС бойынша провизиялармен жабу коэффициенті	106,90%		116,00%		

Несие портфелі бойынша провизиялар 1 592,6 млрд. теңге немесе несие портфелінің 10,3%-ы мөлшерде (2016 жылдың басында – 1 647,8 млрд. теңге немесе несие портфелінің 10,6%-ы) қалыптасты.

Ал енді банк активтерінің сапасына келсек, олар активтерінің өтімлігіне, активтік операциялардың түрлендірілуіне, тәуекелді активтерінің көлеміне, толық құны жоқ активтердің көлеміне және активтердің өзгеріске ұшырау белгілеріне қарай анықталады.

Банктің активтерінің сапасын талдаудың мақсаты – банктің есеп беруінде олардың өмір сүру қабілеттілігі мен құны дұрыс көрсетілгенін анықтау. Тәуекел деңгейін анықтауда активтердің әр деңгейдегі тәуекелінің бар екенін ескеру қажет. Белгілі бір активтердің түрлері тәуекелмен ешбір байланыссыз болады. Мысалға, кассадағы қолма қол ақша немесе Ұлттық банктегі корреспонденттік шоттағы қалдық. Бұл активтерге қарама-қарсы 100 % тәуекелі бар активтер бар. Оларға банктен берілетін несиелер жатады.

Активтердің сапасын талдау барлық активтердің түрлерін сондай-ақ баланстан тыс активтер мен несие портфеліндегі проблемалық активтердің негізгі бөлігін қамтиды. Сондықтан несие қоржынының сапасын талдауға көп көңіл бөлуді қажет етеді. Бұл талдаудың негізгі қағидаты несиенің қайтарылуын қамтамасыз етуді талдау болып табылады.

Активтердің сапасын талдау жіктелінген активтердің орташа құны мен банк капиталының қатынасына негізделеді. CAMEL жүйесі бойынша активтердің сапасын бағалаудың негізгі қағидаттары 4-кестеде келтірілген [3].

Кесте 4 –Активтер сапасын бағалау қағидаттары

Жіктелген активтер құнының капиталға қатынасы	CAMEL рейтингісі
5% -дан кем емес	1. Тұрақты
5% -дан 15%-ға дейін	2. Қанағаттанарлық
15%-дан 30%-ға дейін	3. Орташа
30%-дан 50%-ға дейін	4. Шекті
50%-дан жоғары	5. Қанағаттанарлықсыз

1-рейтинг (тұрақты). Мерзімі кешіктірілген немесе жіктелінген активтердің саны аз, несиенің нашар орналастырылуына қарсы тұру үшін ішкі бақылау жүйесі мен басқару механизмдері жеткілікті банктер.

Бұл рейтингтегі банктердің диверсификацияланған несиелік қоржыны болуы және бір қарыз алушыға келетін тәуекелдің ең жоғарғы мөлшері мен банкпен ерекше қатынастағы тұлғаларға байланысты талаптардың орындауы керек.

2-рейтинг – (қанағаттанарлық). 1-рейтингке жатқызылған банктерге қарағанда, бұл рейтингтегі банктердің мерзімі кешіктірілген немесе жіктелінген активтерінің мөлшері үлкен болады, бірақ проблемалы активтердің көлемі орташа ал, жалпы активтердің сапасы қанағаттандырылған болады.

Несие саясаты мен ішкі бақылау жүйесінің саясаты жалпыға сәйкес деп бағаланады, сондай-ақ кез келген айқындалған шығындарды жұмыс тәртібінде түзеуге болады.

Бұл рейтингтегі банктердің де диверсификацияланған несиелік портфель болуы және бір қарыз алушыға келетін тәуекелдің ең жоғарғы мөлшері мен банкпен ерекше қатынастағы тұлғаларға байланысты талаптарды орындауы керек.

3-рейтинг (орташа). Бұл рейтингтегі банктердің мерзімі кешіктірілген және жіктелінген активтердің көлемінің жоғары болып келуі қауіп төндіреді. Жалпы жіктелінген активтердің деңгейі әзірше банктің капитализациялануын қажет етпейді, бірақ жағдайдың нашарлап кетуі мүмкіндігі бар.

Мұндай банктер берілген несиелердің қайтарылуын талап етуді жеткілікті деңгейде қамтамасыз етпеген. Банктің жағдайын жақсарту үшін ішкі бақылау әдістерін жетілдіру қажет.

4-рейтинг (шекті). Бұл рейтингтегі банктердің мерзімі кешіктірілген және жіктелінген активтердің көлемі шығынды және активтердің сапасы нашар деп бағаланады. Жағдайды түзетуге байланысты жедел түрде шаралар қолданбаса, проблемалық активтердің деңгейі мен ауыртпалығы болашақта банктің төлем қабілетіне қауіп төндіруі мүмкін.

Мұндай банктердің несиелерді басқаруы нашар, несие саясатымен ішкі бақылау механизмі әлсіз болады және басқару мен иемдену мәселелері бойынша заңсыз іс-әрекеттердің де болуы мүмкін. Бұл банктердің несиелік қоржыны банкпен ерекше қатынастағы тұлғалардың белгілі бір санымен ғана шектеледі.

Банктер мен ерекше қатынастағы тұлғаларға байланысты талаптардың орындалмауын сипаттайды.

5-рейтинг (қанағаттанарлықсыз). Бұл рейтингтегі банктердің мерзімі кешіктірілген және жіктелген активтер көлемінің нашар жағдайы және банктің төлем қабілеттілігіне нақты қауіп туғызады.

Сонымен жоғарыдағы жіктелген активтер мен шартты міндеттемелерді (күмәнді және үмітсіз) талдауда пайдаланылған сандық көрсеткіштерге сүйеніп және өткен тараудағы банктің капиталын сипаттайтын көрсеткіштерді қолдану арқылы CAMEL

жүйесі бойынша активтер сапасын бағалау қағидаттары негізінде отандық банктеріміздің активтердің сапасын бағалап көрейік (5-кесте).

Кесте 5 – ҚР-ғы ЕДБ-дің активтер сапасын бағалау

Жылдар	Активтер, млрд. теңге	Капитал, млрд, теңге	Мәні, % (3 баған / 2 баған)*100	CAMEL рейтингісі
1	2	3	4	5
2014	20 659,0	2 347,4	11	қанағаттанарлық
2015	22 369,7	2 629,2	11,7	қанағаттанарлық
2016	25 660,0	3 057,6	11,9	қанағаттанарлық
Ескертпе – ҚҰБ есептік материалдары негізінде есептелген.				

Бұл кестеден 2004-2007 жж аралығындағы екінші деңгейдегі банктер активтерінің сапасының «қанағаттанарлық» рейтингке ие болуын байқауға болады. Бұл рейтинг банктеріміз үшін қалыпты рейтинг, бірақ банктерімізге алдағы уақытта тұрақты рейтингке қол жеткізу үшін активтерінің сапасын арттыру міндетін жүктейді.

Банктердің активтерінің құрылымында жіктелген (күмәнді және үмітсіз) активтер үлесінің, соның ішінде NPL – жұмыс істемейтін несиелер (90 күннен астам мерзімі өткен берешегі бар) көлемінің болуын банктердің активтерінің сапасын төмендетіп қоймай, олардың өтімділігі мен табыстылығына да кері ықпал етеді. Бұл жерде банк активтерінің сапасын арттыру үшін жіктелген активтер мен шартты міндеттемелердің үлесін азайту барысында жұмыс жасау қажет.

Қорыта айтқанда, банктер активтеріндегі жұмыс істемейтін қарыздардың деңгейін төмендету Ұлттық Банктің 2015 жылы қаржы жүйесінің тұрақтылығын қамтамасыз ету жөніндегі стратегиялық бағыттарының бірі болды. Банк жүйесіндегі жұмыс істемейтін қарыздар деңгейінің жоғары болуы экономиканы несиелеуді тежейді, банк секторының бәсекеге қабілеттілігін төмендетеді, экономикалық дамуға теріс әсер етеді, әлемдік нарықтардағы болашақтағы ықтимал күйзелістер алдындағы орнықтылықты төмендетеді.

Әдебиеттер

1. www.nationalbank.kz
2. ҚҰБ есептік материалдары, 2012-2015 жж.
3. С.Б. Мақыш. Банк ісі. –Алматы: Жеті жарғы. 2009.

О.В. Меркушова
г. Москва (Россия)
А.В. Остроушко
г. Москва (Россия)

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРАВА НА ЭКОЛОГИЧЕСКУЮ ИНФОРМАЦИЮ В РЕАЛИЯХ ИНФОРМАЦИОННОГО ГОСУДАРСТВА

На современном этапе развития информационного общества в Российской Федерации состояние правового регулирования эколого-информационных общественных отношений далеко пока от совершенства, что обусловлено не в последнюю очередь следующими факторами. Во-первых, затягивается процесс гармонизации национального

законодательства в соответствии с передовыми международными соглашениями, среди которых, в частности, Конвенция ЕЭК ООН о доступе к информации, участии общественности в процессе принятия решений и доступе к правосудию по вопросам, касающимся окружающей среды, 25.06.1998 г. (Орхусская конвенция. Россия не участвует), которая определила информационные требования в качестве ключевых инструментов экологической политики государств [1]. Концепция правового регулирования, воплощенная в Орхусской конвенции, основывается на категории «экологическая информация», которая трактуется достаточно широко, что позволяет относить к ней различные виды информации, прямо или косвенно связанной с охраной окружающей среды [2]. Конвенция не ограничивается определением понятия «экологическая информация», закрепляя также общие условия доступа к ней, включая сроки предоставления, устанавливая основания отказа в предоставлении экологической информации и обязательства сторон по ее сбору и распространению. Во-вторых, в российском законодательстве отсутствует легальное определение экологической информации [3]. Регламентируя право на экологическую информацию, законодатель не всегда упоминает его в качестве такового. Законодательные акты содержат в основном малофункциональные и по своей природе носящие общий характер понятия составных частей экологической информации [4], а также нормы, регулирующие ее режим, порядок оборота отдельных видов экологической информации. Следует отметить, что давно ведется и научная дискуссия по вопросу выработки единого подхода к объему понятия «экологическая информация» [5]: предложения о внесении дополнений в Закон «Об охране окружающей среды» и принятии постановления Правительства РФ о перечне сведений, относящихся к экологической информации [6] до сих пор носят актуальный характер. Тем не менее, в указанных правовых реалиях при отсутствии ясности в фундаментальных категориях были предприняты попытки создания эффективного механизма правового регулирования сбора, накопления, распространения и доступа к экологической информации посредством электронных государственных экологических информационных ресурсов.

В 2003 г. в целях обеспечения проведения государственной политики в области формирования единого информационного пространства в сфере природопользования и охраны окружающей среды, сохранения, развития и эффективного использования информационных ресурсов по вопросам природопользования, повышения уровня взаимодействия МПР России с федеральными органами управления, а также с органами управления субъектов РФ, природопользователями, оптимизации использования бюджетных средств было создано федеральное государственное учреждение Российский фонд информации по природным ресурсам и охране окружающей среды МПР России [6]: (далее – РФИ Минприроды России). Основными задачами РФИ МПР России стали: 1) координация сбора, систематизация, хранение и обеспечение предоставления информации о недрах, водных, лесных и иных природных ресурсах, о состоянии и охране окружающей среды; 2) методологическое и программное обеспечение деятельности организаций, осуществляющих информационное обеспечение государственных служб МПР России и подведомственных организаций; 3) создание общесистемных баз и банков данных природно-ресурсной информации на основе современных информационных технологий и программно-технологических комплексов; 4) обеспечение, по заданиям МПР России, органов государственной власти РФ, субъектов РФ, органов местного самоуправления, организаций и граждан информацией в области природопользования и охраны окружающей среды; 5) обеспечение создания и функционирования Единой информационно-аналитической системы природопользования и охраны окружающей среды; 6) информационное обеспечение подготовки и принятия решений по управлению природными ресурсами и охране окружающей среды, по поручениям МПР России, федеральных органов законодательной и исполнительной власти.

В рамках РФИ Минприроды России функционируют:

- **Единая государственная система информации об обстановке в Мировом океане (ЕСИМО)** – межведомственная информационная система, интегрирующая действующие в Российской Федерации технологии производства наблюдений, сбора, обработки, накопления и распространения информации об обстановке в Мировом океане [7].

- Электронный каталог ФГБУ «РФИ Минприроды России», который начал свою работу в 2013 году и сегодня претерпевает регулярное обновление и редактирование [8]: вся информация проходит официальную приемку, регистрацию и учет. Поставщиками данных являются фонды информации государственных служб Минприроды России, структурные подразделения и территориальные органы Минприроды России, территориальные фонды информации по субъектам РФ и федеральным округам, а также подведомственные организации Минприроды России.

- **Автоматизированная система оперативного дистанционного распознавания вероятных очагов пожаров и пожароопасных ситуаций на особо охраняемых природных территориях федерального значения (Система детектирования пожаров).**

- Ситуационный центр Минприроды России (СЦ Минприроды России, СЦ) - организационно-технический комплекс, позволяющий осуществлять мониторинг и помощь в принятии управленческих решений в сфере деятельности Минприроды России. СЦ Минприроды России располагает информационными ресурсами и выполняет функцию информационной поддержки на основе визуализации и аналитической обработки оперативной информации о состоянии природно-ресурсного комплекса РФ, его использовании и охране окружающей среды [9]. Кроме того, в целях формирования единой государственной политики в области информационного обеспечения государственного управления в сфере природопользования и охраны окружающей среды, расширения взаимодействия и информационного обмена между федеральными органами государственной власти, органами государственной власти субъектов РФ, органами местного самоуправления, общественными организациями и гражданами по вопросам природопользования, достижения открытости и эффективности управления информационными процессами природно-ресурсного и природоохранного комплекса Приказом МПР РФ от 02.04.2003 N 269 были утверждены Основные положения Концепции создания единой информационно-аналитической системы природопользования и охраны окружающей среды.

В 2010 г. принята в опытную эксплуатацию Система обеспечения оперативной информацией (СООИ) [10] руководства Минприроды России для поддержки принятия управленческих решений в установленных сферах деятельности на базе Ситуационного центра Минприроды России. Система обеспечивает информационную поддержку по всему кругу задач, входящих в сферу полномочий Минприроды России [11]. Активно реализуя государственную политику в области информационного обеспечения природоохранной деятельности, основываясь на положениях Стратегии развития информационного общества в России и построении системы предоставления государственных услуг в электронном виде [12], Минприроды России в то же время, тем не менее, не является участником государственной программы РФ «Информационное общество (2011-2020 годы)» [13], цель которой состоит в повышении уровня взаимодействия граждан, организаций и государства на основе информационных и телекоммуникационных технологий. Таким образом, развитие экологических информационных систем в России проходит в сложных правовых реалиях при отсутствии ясности и легального закрепления базовой дефиниции – «экологическая информация», единого подхода к повышению уровня взаимодействия граждан, организаций и государства на основе информационных и телекоммуникационных технологий. При том, что развитие и внедрение экологических информационных систем создает предпосылки к повышению эффективности деятельности органов исполнительной власти, в частности, в сфере охраны окружающей среды, и ведет к более широкому признанию и учёту

экологических принципов в административных процедурах. В частности, обязательной предпосылкой учета экологических требований в территориальном планировании России является достоверная экологическая информация, соответствующая основным стандартам по обеспечению качества (точность, актуальность, комплексность данных и т.д.). Кроме того, важно обеспечить доступ к информационным экологическим системам через информационно-телекоммуникационную сеть Интернет.

Литература

1 Хлуденева Н.И. Правозащитный потенциал Орхусской конвенции // Судья. - 2015. - N 9. - С. 46 - 50.

2 http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/orhus.shtml (дата обращения: 19.06.2016).

3 При этом, наиболее полным, но *косвенным* определением экологической информации на федеральном уровне можно признать положения ст. 8.5 «Соккрытие или искажение экологической информации» Кодекса Российской Федерации об административных правонарушениях от 30 декабря 2001 г. N 195-ФЗ

4 В частности, законодатель определил дефиниции «информация о состоянии окружающей среды, ее загрязнении», «информация в области защиты населения и территорий от чрезвычайных ситуаций» и др. См.: статья 1 Федерального закона от 19 июля 1998 г. N 113-ФЗ «О гидрометеорологической службе» // СЗ РФ. 1998. N 30. Ст. 3609; статья 6 Федерального закона от 21 декабря 1994 г. N 68-ФЗ «О защите населения и территории от чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера» // СЗ РФ. 1994. N 35. Ст. 3648; и др.// Комментарий к Федеральному закону от 10 января 2002 г. N 7-ФЗ "Об охране окружающей среды. /под ред. О.Л. Дубовик. Подготовлен для системы КонсультантПлюс, 2015.

5 Выпханова Г.В. К вопросу о дефинировании понятия «экологическая информация» // Право и государство: теория и практика. 2008. N 1. С. 126 //См.: Карху О.С. Юридическая ответственность за нарушение законодательства об экологической информации: Дис. ... канд. юрид. наук. М., 2005. С. 28, 31-32. Дубовик О.Л. Экологическая информация: понятие, виды, режим, защита // Зеленый мир. 2003. N 21-22.

6 Попов А.А. Правовое регулирование экологической информации: Дис. ... канд. юрид. наук. М., 2005. С. 13; Мисник Галина Анатольевна Право на доступ к экологической информации // Журнал российского права. 2007. №2 (122). URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/pravo-na-dostup-k-ekologicheskoy-informatsii> (дата обращения: 19.06.2016).

7 Приказ МПР РФ от 27.01.2003 N 49 «О создании Российского фонда информации по природным ресурсам и охране окружающей среды»/ Документ опубликован не был/ СПС КонсультантПлюс // См. <http://rfimnr.ru/>.

8 ЕСИМО разрабатывалось в рамках Федеральной целевой программы «Мировой океан» с июня 2008 по ноябрь 2013года. Во исполнение постановления Правительства Российской Федерации от 29.12.2005г. № 836 «Об утверждении Положения о ЕСИМО» функционирует первая очередь системы. Ввод полнофункциональной версии состоялся в 2013 году (<http://portal.esimo.ru>). Каталог создан на платформе EPrints 3 - свободно распространяемая система построения электронных научных архивов на основе Веб. Материалы, доступные в электронном каталоге

ФГБУ «РФИ Минприроды России», отобраны и структурированы из информации, представленной в ФГБУ «РФИ Минприроды России», в рамках регламента по представлению информации о природопользовании и состоянии окружающей среды в ФГБУ «РФИ Минприроды России», утвержденного Приказом Минприроды России от 13 февраля 2004 г. №120.

9 Техническое обеспечение ситуационного центра Минприроды России обеспечивает решение следующих задач: 1) хранение данных; 2) управление

проекционным, аудио-видео-оборудованием СЦ; 3) подключение оборудования СЦ по локальной сети; 4) администрирование и управление оборудованием и информационными системами СЦ; 5) передача данных и взаимодействие с внешними сетями и информационными системами, и базами данных; 6) состав и спецификация оборудования СЦ формируются и обновляются в процессе решения задач СЦ и утверждаются на уровне руководства ФГБУ «РФИ Минприроды России».

10 Приказ Минприроды РФ от 22.07.2010 N 278 «Об утверждении Регламента представления информации в Ситуационный центр Минприроды России в Систему обеспечения оперативной информацией руководства Минприроды России»// Документ опубликован не был/ СПС КонсультантПлюс.

11 Цель создания СООИ - эффективное и бесперебойное информационно-аналитическое обеспечение деятельности Минприроды России для поддержки принятия управленческих решений в установленных сферах деятельности при условии повышения оперативности и качества сбора, обработки и представления данных на основе современных технологий интеграции информационных ресурсов.

12 Комментарий к Федеральному закону от 10 января 2002 г. N 7-ФЗ «Об охране окружающей среды» //под ред. О.Л. Дубовик. Подготовлен для системы КонсультантПлюс, 2015. С.86.

13 Утверждена Постановлением Правительства РФ от 15.04.2014 N 313 (ред. от 17.06.2015).

Қ.М. Мұқажанов
Астана қ. (Қазақстан)
Қ.С. Қалдыбаев
Астана қ. (Қазақстан)

МАМАНДАР ДАЙЫНДАУДА ӨНДІРІС ТАЛАБЫН ЕСКЕРУ ЖОЛДАРЫ

Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңында білім беру жүйесінің басты міндеттерінің бірі ретінде білімнің, ғылымның және өндірістің интеграциясы атап көрсетілген [1]. Осы міндеттің үрдісінен шығу жолында Еуразия гуманитарлық институтының 2012-2017 жылдарға арналған Жоғары оқу орнының даму стратегиясында институт миссиясы–қазіргі кәсіби қызмет жағдайында бәсекеге қабілетті, құзыретті мамандар даярлау деп анықталған [2]. Олардың ғылым жетістіктеріне негізделген терең білім алып, оны өндірісте қолдана білулері керек. Ол үшін алдыңғы қатарлы өндіріс практикасымен таныс болып, жұмыста кездесетін мәселелерді дұрыс шешудің жолдарын білулері, яғни құзіретті болулары қажет. Сондықтан жоғары оқу орнының бүгін терең білім берумен қатар өндірістік жағдайларды шешуге дағдыландыруы да маңызды. Басқаша айтар болсақ, мамандар дайындауды өндіріс талаптарына сәйкес жүргізу ұтымды болып табылады. Ол үшін өндіріспен тығыз байланыс орнатып, олардың сұранысын ескере отырып еңбек ету арқылы ғана бәсекеге қабілетті маман дайындауға болады. Өндіріспен тығыз байланысқа ұзақ жылдар бойы шарт негізінде жүргізіліп келе жатқан студенттердің кәсіби практикадан өтуі, жұмыс берушілермен жасалған әріптестік туралы меморандумдар және олардың білім беру бағдарламасына жасаған сараптамалары негіз болады. Өндіріс өкілдерінің ескертпелері мен ұсыныстары оқу процесін жетелдіруге тиімді әсер өтеді.

«Құқықтану» мамандығы бойынша оқитын студенттердің кәсіби практикасының көптеген жылдардан бері «Базалық мекемесі» болып табылатын және оқуды тәмәмдағанан кейінгі жұмыс берушілер қатарына енетін «Астана қалалық сотының кеңсесі» мемлекеттік

мекемесінен бакалаврлар дайындау бағдарламасына «Атқарушылық өндірісі» оқу курсының енгізу туралы ұсыныс түскен болатын. Себебі азаматтық және шаруашылық істер жөніндегі сот шешімдерін, ұйғарымдары мен қаулыларын, мүлікті өндіріп алуға байланысты қылмыстық істер жөніндегі үкімдер мен қаулыларды міндетті түрде және өз уақытында орындауды қамтамасыз ету үшін мемлекеттік және жеке сот орындаушылардың жұмысын жетілдіру қажет болды. Пәнді оқытудағы мақсат – студенттердің атқару өндірісі туралы білімдерін қалыптастыру және студенттерді атқарушылық іс жүргізуді реттейтін заңнаманы толықтай меңгеруге, әрекет етуде құқықтық нормаларды нақты өмір жағдайларында қолдана білуге үйрету. Тәжірибе көрсеткендей, бұл пән алдына қойылған міндеттерді орындай отырып заңгерлердің құзыреттілігін арттыруға пайдалы әсерін тигізуде.

Оқу бағдарламасына соңғы жылдары енгізілген «Қылмыстық іс жүргізу құқығы құжаттарын құрастыруға арналған практикумы» пәні туралы да осыны айтуға болады. Осы аталған курс студенттерді сот органдарының сот құжаттарын жасауға байланысты күрделі де көпқырлы жұмыстарымен таныстыруды көздейді. Студенттер сот құжаттарына қойылатын талаптармен толық танысып, құжаттарды дайындауға дағдыланады. Бұл болашақ сот қызметкерлерінің құзыреттілігін арттыруға оң әсерін тигізеді.

Қазіргі замандағы әлемдік проблемалардың бірі климаттың өзгеруі екені белгілі жағдай. Оны шешудегі жолдардың бірі – сарқылмайтын қуат көздерін пайдалану. Қазақстан Республикасының Президенті Елбасы Н.Ә.Назарбаевтың «Қазақстан-2050» стратегиясы қалыптасқан мемлекеттің жаңа саяси бағыты» атты Қазақстан халқына Жолдауында «Көмірсутегі шикізатының нарығында ірі ойыншы болып қала отырып, біз энергияның баламалы түрлерін өндіруді дамытуға, күн мен желдің энергиясын пайдаланатын технологияларды белсенді енгізуге тиіспіз. Бұл үшін бізде барлық мүмкіндіктер бар. 2050 жылға қарай елде энергияның баламалы және жаңартылатын түрлерін қоса алғандағы барлық энергия тұтынудың кем дегенде тең жартысы келуге тиіс» деп атап көрсеткен болатын [3]. Сондықтан 2013 жылдан бастап, Қазақстан Республикасының экологиялық құқығы пәнінен оқу жұмыс бағдарламасын әзірлегенде бұл аталған мәселеге барынша көңіл бөлінді. Күннің энергиясын, желдің энергиясын пайдалануға, жердің жылуы мен биомасса энергиясын т.б. қолдану жолдарын қарастырдық. ЭКСПО-2017 көрмесінің маңызы мен міндеттеріне тоқталамыз. Әр елдің бұл саладағы жетістіктерін қадағап отырамыз. Бұл бағыттағы ғылыми жұмыстардың қарқынын арттырдық. Соның нәтижесінде студенттеріміз конференцияларда жүлделі орындардан көрінуде.

Әрбір азаматтың жеке куәлігі болғаны сияқты, әр жер учаскесінің де сәйкестендіру құжаты, нақтылап айтқанда жер актісі болуы керек [4]. Оны негізінен жерге орналастырушы мамандар дайындайды. Десек те, жерге байланысты дау туған жағдайда заңгерлер бірінші кезекте жұмысты жерге құқықты растайтын құжат жер актісінен бастайды. Ондағы әр сөз бен санның қайдан алынатынын, нені көрсететінін жақсы білуі керек. Онсыз заң бұзушылықты анықтай алмайды. Оны жете түсіну үшін, әр студент Қазақстан Республикасының жер құқығы пәнінен жер актісін дайындап, жылжымайтын мүлікті тіркеу орталығындағыдай тіркеу куәлігін толтырады және жер учаскесін сату-сатып алу шартын жасайды. Осы арқылы жиі кездесетін даулардың бірі жер дауының шешімін тауып, қашан, қалай және кімнің заң бұзушылыққа жол бергенін анықтайды.

Халықты азық-түлікпен қамтамасыз етудегі қиындықтардың бірі тауар өндірушіден тұтынушыға дейінгі аралықтағы бағаның өсуі болып табылады. Оны шешудің жолдарының бірі ол арадағы делдалдардың санын азайту. Бұл туралы Қазақстан Республикасының Президенті Н.Ә.Назарбаев «Қазақстан жолы–2050: Бір мақсат, бір мүдде, бір болашақ» атты Қазақстан халқына Жолдауында «Болашақ–аграрлық секторда, әсіресе, шағын және орта бизнес түріндегі жаңа өңдеу кәсіпорындары желісін құруда. Осы тұста біз бизнесті несие арқылы қолдауға тиіспіз. Фермерлер ұзақ мерзімді қаржыландыру мен өткізу нарықтарына делдалсыз, тікелей шыға алатын болуы тиіс» - деп атап көрсеткен

еді [5]. Мұнда тауар өндірушілер, тасымалдаушылар және сатушылар арасындағы келісімшарттың пайдасы зор. Бұл арада заңгерлердің көмегі керек-ақ. Сондықтан болашақ заңгерлер Қазақстан Республикасының аграрлық құқығы пәнінен ауыл шаруашылығы өнімдерін сатып алу-сату шартын жасауды үйренеді.

Жоғарыдағыны қорытындылай келе айтарымыз, өндірістің талабын білу, студенттерімізді еліміздегі, әлемдегі өзгерістерді қадағалап отыруға, алған білімдері мен дағдыларының ертең өндірісте шешім қабылдау мүмкіндігін жоғарылатып, еңбек нарығындағы бәсекелестікке қабілеттігін күшейтіп, құзыреттілігін көтеретіндігіне сенімділігін арттырады.

Әдебиеттер

1. Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңы. 27 шілде, 2007 жыл, № 319-III.
2. Еуразия гуманитарлық институтының 2012-2017 жылдарға арналған Жоғары оқу орнының даму стратегиясы. ЕАГИ ғылыми кеңесінің 2011жылдың 30 желтоқсанындағы мәжілісі бекіткен, №78 хаттама.
3. «Қазақстан–2050» стратегиясы қалыптасқан мемлекеттің жаңа саяси бағыты». Қазақстан Республикасының Президенті Елбасы Н.Ә.Назарбаевтың Қазақстан халқына Жолдауы.–Астана қаласы, 14 желтоқсан 2012 жыл.
4. Қазақстан Республикасының Жер кодексі. 20 маусым 2003 жыл, № 442-II
5. «Қазақстан жолы-2050: Бір мақсат, бір мүдде, бір болашақ» Қазақстан Республикасының Президенті-Елбасы Н.Ә.Назарбаевтің Қазақстан халқына Жолдауы. Астана қаласы, 17 қаңтар 2014жыл.

А.Ж. Сембаева
г. Астана (Қазақстан)

ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ИСЛАМСКОГО ФИНАНСИРОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ КАЗАХСТАН

Мировой финансовый кризис повысил интерес к исламскому банкингу во многих странах мира, поскольку исламские финансовые институты показали не только свою жизнеспособность, но и устойчивость к кризисам.

Мировая миграция населения привела к тому, что множество мусульман проживают за пределами традиционных исламских регионов, в таких странах, как Франция, Германия, Италия, Нидерланды, Испания. Пионером в развитии исламских финансов в Европе выступила Великобритания, открыв в 2004 г. Islamic Bank of Britain (Исламский банк Великобритании). На сегодня в Лондоне уже функционируют пять банков, оказывающих услуги по нормам шариата. Ряд ведущих западных банков — ABN AMRO, HSBC, Societe Generale, JP Morgan Chase — достаточно давно имеют в своей структуре подразделения («окна»), оказывающие исламские банковские услуги. В 2006 г. в Швейцарии открылся Faisal Private Bank — первый исламский частный банк. Американский Citibank также длительное время сотрудничает с исламскими банковскими структурами [3].

Популярность исламского банкинга объясняется просто: тогда, как в период мирового финансового кризиса классические банки терпели поражение, исламские практически не пострадали.

Исламское банковское дело отличается от классического по пяти основным пунктам: риск и прибыль должны быть разделены поровну между сторонами сделки; спекуляции и неопределенности в сделках строго запрещены; делать деньги из денег (например,

проценты) запрещено; некоторые виды деятельности, не полезные для общества, запрещены; сделки должны быть на основе активов или активами. Как утверждают сами исламские финансисты, в основе банкинга лежит реальная экономика - и никаких игр со временем.

Если говорить о развитии исламских финансов в Казахстане, то следует отметить, что Казахстан на сегодняшний день выступил «пионером» среди стран СНГ и Центральной Азии по внедрению законодательной базы для развития исламского финансирования.

12 февраля 2009 г. был подписан Закон «О внесении изменений и дополнений в некоторые законодательные акты по вопросам организации и деятельности исламских банков и организации исламского финансирования». В частности, в особенную часть Гражданского кодекса внесены изменения, устанавливающие возможность исключений из общих правил купли-продажи, доверительного управления. Кроме того, предусмотрено, что по договору банковского займа, по которому заимодателем выступает исламский банк, заём осуществляется на условиях срочности и возвратности и без взимания вознаграждения за пользование деньгами.

Хотя в Казахстане разработан соответствующий закон, но еще нет четкого представления об архитектуре его развития. Как отмечают отечественные эксперты - необходимо прежде всего определиться с архитектурой развития данного вида финансирования и после этого развивать законодательство.

Как заявляют власти, к 2020 году Казахстан намерен стать региональным исламским финансовым центром. В настоящее время вместе с классическими финансовыми институтами в Казахстане зарегистрированы и действуют несколько исламских «первопроходцев» [2].

Первым исламским банком, открывшим представительство в Казахстане, стал в 2010 году банк «Аль Хилал» из ОАЭ. Головной офис банка находится в Алматы, также созданы филиалы в Астане и Шымкенте. На настоящий момент банк обслуживает лишь крупных юридических лиц, отдавая предпочтение корпоративным клиентам в области нефти и газа, промышленности, железнодорожного транспорта и других сфер инфраструктуры. Одним из недавних клиентов «Аль Хилала» стала Казпочта, в которую он согласился инвестировать 1,5 млрд тенге (10,1 млн долл. США). Всего, по официальным данным банка «Аль Хилал», за два года банк намерен инвестировать в казахстанские предприятия порядка 200 млн долл. США (29,6 млрд тенге). Успешно функционирует компания Fattah Finance, продвигает идеи финансирования по шариату. Кроме того, в настоящий момент в республике работает исламская страховая компания «Такафул», действующая в виде общества взаимного страхования. При этом необходимо отметить, что объем мирового рынка исламского страхования в 2012 году составил 4,22 млрд. долларов. Прогнозируется, что к 2017 году этот объем составит 7,39 млрд. долларов.

Также необходимо отметить, что АО «Фаттах Финанс» и малайзийская компания AmanahRaya создали Казахстанский исламский инвестиционный Хадж-фонд. В июне 2011 на международном исламском форуме WIFE-7 в Астане он официально был запущен. За основу была взята модель малайзийского хадж-фонда Tabung Hadji Lembaga. Идея фонда - помочь людям накопить деньги на хадж. Казахстан имеет максимальную квоту для посещения Саудовской Аравии во время хаджа в 10 000 человек (0,1% от мусульманского населения страны), но на сегодняшний день количество паломников из Казахстана составило лишь 4 000 человек. Многие люди не могут сразу оплатить всю сумму, составляющую на сегодня около \$4000. Вместе с этим существуют проблемы с логистикой, гостиницами, сервисом для наших паломников.

Ввиду сложности и разнообразия проблем успешного перехода к принципам исламского финансирования целесообразно участие в нем не только Агентства РК по регулированию деятельности регионального финансового центра города Алматы, но и

заинтересованных министерств и ведомств, Национального банка Казахстана, научных учреждений и высших учебных заведений, институтов гражданского общества страны.

Существует ряд факторов, тормозящих уверенное развитие исламского финансирования в стране, среди них - быстро меняющиеся условия финансового рынка, отсутствие практики по исламскому финансированию и знания в этой области у населения. Вопрос развития и функционирования исламской системы финансирования сталкивается практически с отсутствием полного понимания, как со стороны населения, так и со стороны финансовых структур, а также с нехваткой кадров. Кроме того, необходимо учитывать особенности Казахстана как полиэтничной и поликонфессиональной страны. При этом исламская финансовая модель должна взаимовыгодно сосуществовать с традиционной моделью [1].

Население Казахстана более 16 млн человек, 10 млн из них считают себя мусульманами, около 1 млн из них являются практикующими мусульманами. Маркетинговые исследования показали, что спрос на данные услуги очень высокий, включая не мусульман: если очень грубо оценивать, то спрос на исламские продукты составляет, как минимум, \$5 млрд. В Малайзии, к примеру, 70% клиентов исламских финансовых институтов являются не мусульманами. Там активными пользователями исламских финансовых продуктов являются китайцы. Здесь также уместно сказать об инвестиционном потенциале населения Казахстана. По неофициальным данным, почти \$50 млрд население хранит «под подушкой».

По мнению экспертов, переток несомненно будет. С учетом ментальности нашего населения, сложно сказать, как он будет происходить, но можно предположить, смотря с оптимизмом в будущее, что к 2020 году исламские финансовые институты займут 10% от всей финансовой системы Казахстана.

В 2012 году в целях комплексного развития исламских финансов была разработана и принята Правительством Казахстана «дорожная карта» по развитию исламского финансирования до 2020 года. Она включает в себя вопросы дальнейшего совершенствования законодательства, информационно-разъяснительную работу, научно-образовательную работу, развитие исламской финансовой инфраструктуры, международного сотрудничества, государственного сектора, привлечение инвесторов, развитие рынка исламских финансовых услуг.

В Казахстане на постоянной основе проводятся различные форумы и конференции по исламским финансам. Казахстан в ближайшие 5-7 лет намерен привлечь до 10 миллиардов долларов исламского финансирования.

Вскоре будет подписано партнерское соглашение между правительством Казахстана и ИБР. После этого пройдут встречи с представителями Минфина и Нацбанка, чтобы определить направления помощи со стороны ИБР для развития исламского финансирования в республике. Речь не идет о полном слиянии «традиционного» и исламского финансирования: «этого не произойдет, как не происходит нигде в мире». Речь идет о том, чтобы упорядочить «строительные блоки этого сектора», чтобы он мог развиваться в Казахстане. При этом речь идет о постепенном процессе, который в некоторых странах занимал до тридцати лет. Хотя динамика в Казахстане достаточно позитивная.

Развитие исламской финансовой модели в Казахстане откроет финансовые шлюзы с Востока. А имеющее на сегодняшний день место масштабное инвестирование с Востока затрудняется во многом отсутствием институтов, способных работать по принципам шариата.

Следуя логике событий, казахстанскому рынку нужно ожидать, что с развитием исламской модели финансирования в Казахстан придут длинные деньги с богатейшего нефтяного региона Ближнего Востока.

Литература

1. Материалы Международного заседания по исламским финансам: «Создание благоприятных условий», проведенное 17 по 18 сентября Национальным Банком Республики Казахстан совместно с Исламским Банком Развития и Международным Валютным Фондом.
2. Дорожная карта развития исламского финансирования до 2020 года Утверждена постановлением Правительства РК от «29» марта 2012 года № 371
3. Исламские деньги должны знать своего адресата // «Бизнес&Власть»
4. Исламских банков в Казахстане станет вдвое больше // «Капитал» // <http://www.kapital.kz/item1/1029-2011-01-12-17-38-34.html/>.
5. Баймуратов У. Исламские финансы приняли вызов // «Деловой Казахстан» 14 марта 2011.

Л.М. Сембиева
г. Астана (Казахстан)
Е.В. Никифорова
г. Москва (Россия)
М.А. Серикова
г. Астана (Казахстан)

РАЗВИТИЕ ГОСУДАРСТВЕННОГО АУДИТА В РАМКАХ ЕАЭС

Тенденция современного развития мировой экономики характеризуется направленностью на устойчивое развитие. В связи с чем приобретает особую актуальность разработка процедур государственного аудита устойчивого развития государственных корпораций, предприятий реального сектора экономики. Государственный аудит для Российской Федерации и Республики Казахстан явление новое, требующее реализации в деятельности данных стран.

Общая цель государственного аудита заключается в оценке эффективного использования государственных ресурсов, рационального распределения и использования бюджетных средств, сохранности и приращения государственной собственности.

Эффективное достижение общей цели государственного аудита, на наш взгляд, требует:

- совершенствования нормативного регулирования государственного аудита;
- разработки методики проведения аудиторских проверок;
- разработки методики аудита эффективности государственных средств и ресурсов;
- разработки методики аудита распределения и использования бюджетных средств на всех уровнях управления;
- разработки методики аудита государственных корпорации;
- разработки методики аудита целевых государственных и региональных программ;
- разработки методики аудита органов государственного и муниципального управления;
- разработки методики аудита бюджетных учреждений и казенных организаций. [1].

Организации, занимающиеся процедурами государственного аудита в Российской Федерации и Республики Казахстан представлены в таблице 1.

Таблица 1. Субъекты осуществляющие государственный аудит

Российская Федерация	Республика Казахстан
Счетная палата	Счетный комитет по контролю за исполнением республиканского бюджета
Контрольно-счетный орган субъектов РФ	Ревизионная комиссия областей
Контрольно-счетный орган муниципального образования	Уполномоченный орган по внутреннему государственному аудиту
	Службы внутреннего аудита

Для законодательной базы Российской Федерации понятие «аудит» отождествляется с понятием «контроль». Это связано с тем, что «государственный аудит» как дефиниция законодательно не закреплен.

В Республике Казахстан в 2015 году принят Закон о государственном аудите и финансовом контроле РК, который регулирует общественные отношения, связанные с государственным аудитом и финансовым контролем, определяет полномочия и организацию деятельности органов государственного аудита и финансового контроля [2]. В соответствии с данным Законом целью государственного аудита является повышение эффективности управления и использования бюджетных средств, активов государства и субъектов квазигосударственного сектора.

Проблемой для Российского пространства является отождествление понятий «контроля» и «аудита». Определение «аудит» дано в соответствии с Федеральным Законом от 24.12.2008 года № 307-ФЗ об аудиторской деятельности. Однако в отличии от аудита коммерческих организаций государственный аудит должен быть направлен на повышение эффективности государственными ресурсами, такими как бюджетные средства, интеллектуальный капитал, природные ресурсы и объекты государственной собственности.

При проведении государственного аудита должна оцениваться достоверность ведения учета и отчетности, легитимности проведения операции, соответствие операции утвержденным нормам, а также эффективность административной деятельности государственной организаций и учреждений [3].

Таким образом, государственный аудит имеет основное отличие от контроля в том, что при его проведении не только проверяется расходование бюджетных средств, но и анализируется эффективность деятельности объекта аудита, а также разрабатывается предложения и рекомендации по ликвидации выявленных недостатков.

Государственный аудит - это неотделимая часть общего регулирования правовой системы любого государства. По международным стандартам существуют следующие разновидности государственного аудита:

1. Аудит бухгалтерской и финансовой отчетности
2. Налоговый аудит
3. Аудит на соответствие требованиям
4. Ценовой аудит
5. Аудит хозяйственной деятельности
6. Специальный (экологический, операционный, социальный) аудит
7. Управленческий аудит

Базовыми разновидностями государственного аудита являются: финансовый, соответствия и эффективности.

Роль государственного аудита состоит в систематизации, сборе и оценке информации о финансовой достоверности, эффективности деятельности и законодательном соответствии субъектов аудита.

Исходя из вышеизложенного ключевая задача государственного аудита заключается в обеспечении объективного контроля за эффективностью объекта аудита, способствующего достижению государством поставленных стратегических задач

развития страны. Итоги государственного аудита объекта аудита позволяют выявить недостатки и разработать мероприятия по нейтрализации выявленных недостатков.

Таким образом, определяющим на современном этапе развития является аудит эффективности. Аудит соответствия выделенных государственных средств в соответствии с назначением и результативностью.

По казахстанскому законодательству аудит эффективности включает в себя оценку и анализ деятельности объекта государственного аудита на предмет эффективности, экономичности, продуктивности и результативности.

В Российской Федерации Счетная Палата уполномочена проводить государственный аудит в организациях и учреждениях, которые:

- используют в своей деятельности средства из федерального бюджета;
- используют (управляют) собственность, принадлежащую государству;
- наделены таможенными, налоговыми и другими льготами.

На рисунке 1 отражены организации, учреждения, физические лица, подпадающие под государственный аудит.

Организации и учреждения обязаны предоставлять всю запрашиваемую информацию по запросу Счетной Палаты в период проведения государственного аудита. Счетная палата проводит комплексные ревизии и тематические проверки. Итоги комплексной ревизии и тематических проверок оформляются актом. Далее подготавливается заключение. Проверки могут носить камеральный, выездной и встречный характер.

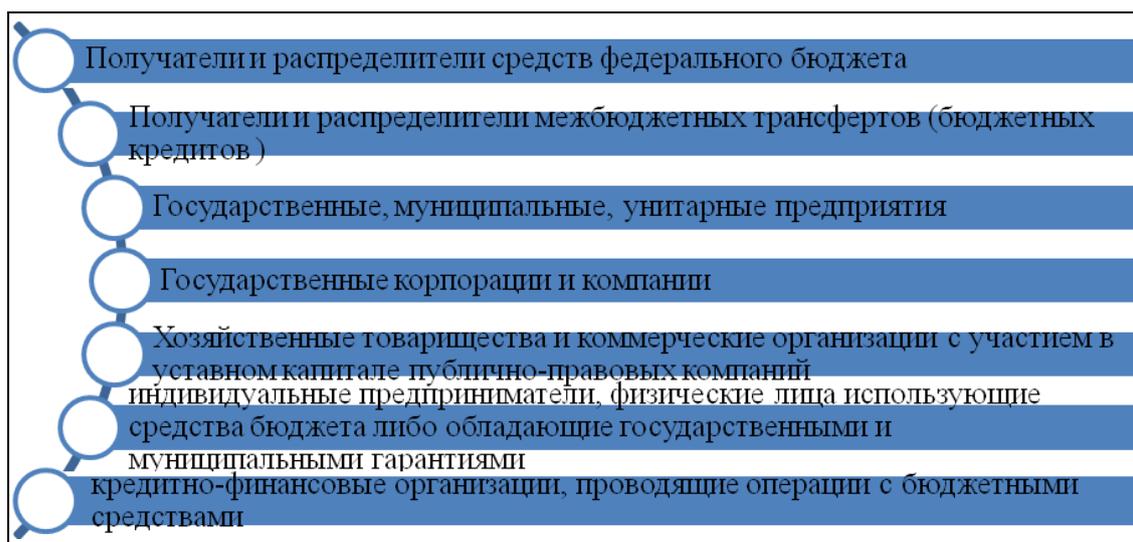


Рис.1. Объекты, подлежащие государственному аудиту

Особым объектом аудита эффективности являются государственные программы, которые проверяются на:

- соответствие выполнения требований государственной программы;
- соблюдение графика реализации государственной программы;
- соотношение затраченных ресурсов и полученных результатов.

Государственный аудит эффективности осуществляет оценку результативности и экономической эффективности расходования средств государственного бюджета.

Одним из информационных источников при проведении государственного аудита эффективности должна стать отчетность об устойчивом развитии государственных корпораций и компаний. Это связано с тем, что эффективность для современных компаний должна измеряться экологическими, социальными и экономическими показателями.

Следует отметить, что в Республике Казахстан доля государственных предприятий и обществ с долей государства составляет – 60-65%, в Республике Беларусь – 60-80% ВВП

(в зависимости от региона и отрасли). При этом в Российской Федерации в 2006 г. доля государственного сектора была равна 38% ВВП, а в 2013 г. – достигла уже 50% ВВП. В Украине вклад госпредприятий в ВВП страны составляет порядка 20-25% (при среднемировом значении около 30%). В Китае государственными предприятиями производится 29% промышленной продукции, хотя им принадлежит лишь 1,4% от общего количества всех предприятий страны [4]. Поэтому особенно остро стоит вопрос о повышении роли государственного аудита эффективности государственных предприятий.

Институт подготовки отчетности об устойчивом развитии корпорации и компаний применяется активно субъектами хозяйствования Российской Федерации и Республики Казахстан.

В основу концепции устойчивого развития положены концепция ноосферы (обосновывающая гармонизацию взаимодействия общества, природы и первичного разума) Вернадского и теория пределов роста (обуславливающая увеличение загрязнения окружающей среды и истощения ресурсов планет, так называемое наступление «глобальной катастрофы») Д.Форрестера, Д.Медоуза.

Концепция устойчивого развития широко используется на уровне макросистем. Устойчивому развитию на микроуровне, т.е. уровне экономических субъектов, должного внимания пока не уделяется. В то же время именно благодаря обеспечению устойчивости бизнеса может быть обеспечена устойчивость на микроуровне, на уровне государств.

Соответственно, по нашему мнению, проведение государственного аудита эффективности устойчивого развития государственных корпораций и государственных компаний будет обеспечивать устойчивость государства в целом. При этом государственный аудит эффективности устойчивого развития государственных корпораций и государственных компаний будет проводить аудит трех направлений: социальной, экономической и экологической.

Для решения поставленных задач важным вопросом остается взаимодействие высших органов финансового контроля России и Казахстана, как на двусторонней основе, так и в рамках Евразийского экономического союза (ЕАЭС) и СНГ. Следует отметить, что большую работу по разработке стандартов государственного финансового контроля проводит Рабочая группа высших органов финансового контроля государств – участников СНГ.

Таким образом, все государства - члены ЕАЭС объединяет бюджетный контроль парламентского типа, осуществляемый специальными комиссиями (комитетами) парламента или специализированными контрольно-счетными органами (счетные палаты). Также высшие органы финансового контроля государств - членов ЕАЭС объединяет общность миссии и схожесть поставленных перед ними задач, в то время как имеют место организационно-структурные и функциональные различия. Обеспечение подотчетности, прозрачности и эффективности использования государственных ресурсов требует постоянного совершенствования системы управления высшими органами финансового контроля всех стран, в особенности это касается стран, высшие органы финансового контроля которых взаимодействуют в силу интеграционного объединения. Можно предположить, что в процессе осуществления контроля за различными сферами деятельности ЕАЭС общие проблемы будут актуализированы, что укрепит тенденцию к сближению стран ЕАЭС в целом, в том числе и в сфере управления высшими органами финансового контроля каждого из государств - членов Евразийского экономического союза.

Литература

1. Информационно-аналитическое обеспечение устойчивого развития субъектов. Монография-М.Издательство «Русайнс», 2015.-160с.
2. Закон Республики Казахстан «О государственном аудите и финансовом контроле» от 12 ноября 2015 года//<http://online.zakon.kz/>

3. Никифорова Е.В., Вокина Е.Б. Аудит как инструмент концепции устойчивого развития. Учет. Анализ. Аудит. 2015. №2. 37-44

4. Г. Филюк, Л. Жуманкулова Теоретико-прикладные аспекты функционирования государственных предприятий в современной экономике // журнал «Государственный аудит». 2015. №4. С. 54-60

Т.Д. Синявец
г. Омск (Россия)
А.Г. Кожаметова
г. Омск (Россия)

СТЕПЕНЬ ФОРМАЛИЗАЦИИ ОЦЕНКИ ПЕРСОНАЛА НА МЕЖДУНАРОДНОМ УРОВНЕ

Помимо гибкости системы занятости, важнейшим элементом национальной системы управления персоналом является степень формализации системы оценки – применение при оценке персонала четких заранее определяемых критериев, позволяющих как сравнивать уровень деятельности отдельного работника по сравнению с желательным уровнем, так и проводить сравнение между отдельными работниками. В Таблице-1 представлены данные, полученные в ходе исследования.

Таблица 1- Проценты российских фирм, применяющих формализованные системы оценки для отдельных категорий персонала

Менеджеров	38%
Специалистов	43%
Служащих	21%
Рабочих	40%
Примечание: Практики управления персоналом на современных российских предприятиях / Под ред. В.И. Кабиной.	

При сравнении с международной практикой следует признать, что Россия находится в уникальном положении. Уровень применения нормализованных систем оценки персонала в среднем по всем категориям не опускался ниже отметки 42-45%. При этом самые низкие уровни формализации оценки персонала продемонстрированы в Швеции и в Исландии (42-45%). Среднее значение по странам Европейского Союза составляет 75%. Что касается Англо-саксонской модели управления персоналом, то она предполагает крайне высокую формализацию оценки персонала – системами формальной оценки охвачено от 85% работников в Великобритании и в Канаде, и до 95% в США. Особенности российской модели управления персоналом и перспективы адаптации российских фирм к условиям экономической рецессии.

Проведя анализ данных по основным параметрам, описывающим построение системы кадровой работы, можно охарактеризовать как общие черты, так и уникальные особенности российской модели кадрового менеджмента:

1. Система кадрового менеджмента в России в общем и целом соответствует общему уровню социально-экономического развития страны и в значительном числе характеристик (прежде всего, в низкой доле затрат на персонал в операционных

издержках и в ведущей роли линейного менеджмента в основных кадровых вопросах) похожа на системы, существующие в беднейших странах Восточной Европы (Болгария, Словакия).

2. При определяющей роли линейного менеджмента в основных кадровых вопросах статус руководителей кадровых служб в России в управленческой иерархии относительно высок – выше, чем в большинстве стран Восточной Европы (за исключением Чехии и Словении).

3. Определяющая роль линейного менеджмента в кадровых вопросах способствует поддержанию двух уникальных черт российской системы кадрового менеджмента – крайне высокой гибкости систем рабочего времени и низкой формализации системы оценки персонала:

1. Российские фирмы смогли сохранить основные приемы использования рабочего времени, накопленные в советский период, и дополнительно расширить гибкость использования рабочей силы путем повышения гибкости контрактных отношений (срочные контракты и случайная занятость).

2. Степень охвата фирм формализованными системами оценки персонала в России ниже, чем в любой стране. Это предоставляет линейным руководителям дополнительные возможности воздействия на подчиненных. Все вышесказанное позволяет сделать ряд прогнозов относительно перспектив адаптации российских фирм к текущей экономической ситуации.

В первом квартале 2015 г. основными чертами экономической ситуации являлись:

1. Резкое падение спроса на основные инвестиционные товары.
2. Падение цен по основной номенклатуре экспорта из Российской Федерации (нефть, черные металлы, минеральные удобрения).
3. Сокращение спроса на ряд потребительских товаров, особенно товаров длительного пользования.

В сложившихся условиях перед российскими компаниями вставали три варианта действий:

1. Сокращение издержек на выпуск и реализацию продукции (товаров и услуг) для поиска внутренних резервов финансирования деятельности и возможного снижения цен.
2. Диверсификация деятельности путем перехода в сегменты с меньшей эластичностью спроса и меньшим падением абсолютного объема спроса.

Соответственно, выбор был «естественно» сделан в пользу сокращения как капитальных, так и текущих издержек. Замораживание «рублевой» заработной платы и сокращение численности персонала стали главными способами сокращения текущих издержек на значительном числе предприятий. Главный итог 2015 года – падение уровня оплаты труда минимум на 15-20%. Наиболее часто доходы сотрудников урезают за счет переменной (премиальной) части и бонусов, хотя сокращаются и оклады в их «серой» части. Что касается крупнейших компаний, то они использовали угрозу массовых сокращений численности для шантажа государства и выбивания средств государственной поддержки.

Максимальные права линейного менеджмента в вопросах набора, оплаты и определения численности персонала в сочетании с минимальной формализацией системы оценки давали руководству предприятий практически неограниченные возможности по проведению сокращений персонала. Отсутствие систем формальной оценки не дают возможности работникам содержательно апеллировать к итогам недавно проведенных аттестаций и т.п.; максимальные права линейных руководителей в вопросах оплаты труда дают прекрасные возможности для эффективного выдавливания работников путем их перевода на низший уровень оплаты труда (без премий и доплат).

Кроме того, у фирм остаются еще значительные резервы по повышению гибкости контрактных отношений – расширению срочных трудовых контрактов и применению случайной занятости. Высокие права линейного менеджмента по вопросам оплаты и

определения численности позволяют надеяться, что от сокращений будут спасены наиболее ценные работники всех категорий (менеджеры, специалисты, служащие, рабочие), то есть сохраняться шансы на поддержание конкурентоспособности продукции фирмы не только по цене, но и по качеству. Таким образом, все вышесказанное позволяет предположить, что адаптация к рецессии на микроуровне, то есть приспособление фирм к условиям сокращения спроса, произойдет весьма быстро и достаточно «эффективно». Однако именно подобная прогнозируемая высокая эффективность адаптации на микроуровне ставит вопрос о социально-экономических издержках рецессии в рамках всего народного хозяйства.

Литература

1. Гурков И.Б., Зеленова О.И., Мутовин А.А. Социально-кадровая политика российских предприятий // Мир России. 2015. № 4.
2. Практики управления персоналом на современных российских предприятиях / Под ред. В.И. Кабиной. М.: ИСИТО, 2005.

Г.Д. Тажбенова
г. Астана (Казахстан)

АРЕНДНЫЙ РЫНОК КАК ОДИН ИЗ ЭЛЕМЕНТОВ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ РК

В настоящее время вопрос обеспечения жильем особенно остро стоит перед гражданами с низкими доходами, которые на данном этапе не могут воспользоваться услугами ипотечного кредитования и системы жилищных строительных сбережений. В этой связи, на наш взгляд, особое внимание в жилищной сфере следует уделять развитию арендного сектора.

Зарубежный опыт свидетельствует, что самый эффективный рынок жилья складывается тогда когда он состоит из трех компонентов: из жилья, находящегося в частной собственности; из арендного жилья, находящегося в коммерческом или социальном найме; и государственного, т.е. муниципального жилья. Следует отметить, что собственное жилье в зарубежных странах доступно только людям со средними и высокими доходами. Даже в развитых странах доля жилья в собственности составляет в среднем 50% (в Германии - 40%, в Швеции - 43%, в Голландии - 45%), остальные 50% - арендное жилье: около 40% - аренда у частных домовладельцев (доходный дом), 10% - социальная аренда (муниципальный арендный лом).

Мировая практика показывает, что на рынке недвижимости аренда жилых помещений различного класса успешно конкурирует с куплей-продажей и удовлетворяет до 60% потребности в жилье. Доля арендного жилья составляет: в Германии - 60%, в Швеции - 57%, в Нидерландах - 55%, в Дании - 44%, в США - 34%. В Сингапуре – единственном городе-государстве, где жилищная проблема решена полностью - доля арендного жилья превышает 50% жилого фонда.

Бизнес по сдаче квартир в аренду является одним из самых прибыльных направлений в сфере недвижимости США и Европы. К примеру, размер выплаты населением арендной платы в год достигает 250 млрд., долларов. Мировая практика эксплуатации арендного жилья свидетельствует, что доходность операций по сдаче жилья в аренду составляет в среднем от 10% до 15% годовых.

Востребованность аренды жилья за рубежом связана с тем, что система арендного проживания имеет ряд преимуществ:

- городские власти избавлены от расходов по содержанию жилья;

- городской бюджет вместо расходов получает пополнение в виде налогов;
- для граждан упрощена процедура получения жилья, вселения, прописки, обмена и т.д., что облегчает миграцию, в том числе, трудовых ресурсов, что для нашей страны крайне актуально:

- отсутствие криминала на рынке жилья, так как квартиры не принадлежат жильцам;
- система эксплуатации, обслуживания и управления позволяет устранить существующие недостатки жилищно-коммунальной сферы, поскольку владелец арендного дома заинтересован в обеспечении эффективного технического обслуживания жилья, которое приносит ему доход.

Рынок найма квартир развивается и формируется стихийно, на нем отсутствуют структурированные механизмы регулирования отношений между арендаторами и арендодателями. Если в ситуации с коммерческой недвижимостью права и обязанности сторон документально оформляются в виде договора об аренде, то квартиры сдаются на основе устного соглашения сторон. При этом рискуют и арендодатель, и наниматель жилья. Первый может столкнуться с нежеланием жильца платить за аренду или съехать с квартиры в оговоренный срок, второй – с необоснованным повышением оплаты или отказом в продлении аренды.

Между тем, сдача жилья в аренду в настоящее время является прибыльным видом бизнеса. В Казахстане уже появился класс рантье. Это люди, имеющие по несколько квартир и живущие за счет сдачи их в аренду. Эксперты НАР подсчитали, что арендное жилье может приносить его владельцу от 50 до 200% годовых. При этом большая часть арендного жилья сдается нелегально, т.е. его владельцы не платят никаких налогов. Только за 2012 год налоговые службы выявили 1,5 тысячи арендодателей, совершивших такое правонарушение. Согласно данным НАР, «в тени» сегодня находится до 95% рынка жилой аренды. По примерным подсчетам, с каждой 1000 «теневых» или незаконно сданных квартир бюджет недополучает примерно 1,8 млн. тенге в месяц.

Рынок арендного жилья как отдельный сегмент рынка жилой недвижимости в настоящее время еще не сформирован. Арендные дома или, как их еще называют доходные дома, - явление для казахстанского рынка жилья довольно новое, но вполне реальное. Ассоциация предпринимателей Карагандинской области провела исследование по оценке потенциала рынка арендного жилья в крупных населенных пунктах Казахстана: в Караганде, Павлодаре, Усть-Каменогорске, Атырау, Шымкенте, Астане и Алматы. Целью исследования было изучение потенциального спроса на арендное жилье. Было опрошено порядка десяти тысяч человек, среди которых не только будущие потребители, но и агентства недвижимости, эксперты, участники теневого рынка аренды.

Развитие рынка арендного жилья стране предполагается в следующих направлениях:

- создание фондов по инвестированию в недвижимость, которые будут строить, управлять, продавать и сдавать в аренду жилье. Они будут получать возможность работать на фондовой бирже Республике Казахстан, для этих целей будут использоваться ресурсы пенсионных фондов и частных инвесторов;

- покупка жилья с последующей сдачей в аренду;

- аренда с последующим выкупом.

Мировой опыт свидетельствует, что развитие арендного сектора жилья осуществляется посредством строительства арендных домов за счет государственных средств и создания условий для строительства арендного жилья за счет частных средств. Исходя из мирового опыта, возведение арендных домов будет осуществляться на принципах государственно-частного партнерства. Строящееся в Казахстане арендное жилье будет двух типов: государственное (коммунальное) и коммерческое.

Коммунальное арендное жилье будет строиться за счет средств республиканского бюджета. Сюда будут относиться квартиры пониженной комфортности, небольших площадей, но достаточно хорошего качества и по приемлемой цене.

По данным акиматов, на конец 2014 года в очереди на получение коммунального жилья состояло более 75 тыс. семей. Почти 65% из них - представители социально незащищенных слоев населения [80]. У казаные категории граждан могли бы снимать жилье в арендных домах. Подобная практика широко распространена в мире.

Строительство коммунальных арендных домов поможет решить сразу несколько проблем:

Во-первых, нуждающиеся граждане получают пусть не собственное, но доступное современное жилье. Оно послужит своеобразным «буфером» между спросом и предложением, способным остановить рост цен.

Во - вторых, арендные дома смогут успешно конкурировать с множеством частных квартирных хозяев, сдающих жилье внаем. Это выведет из «тени» огромные денежные потоки и, возможно, даже явится стимулом продажи владельцами лишних квартир, используемых под сдачу. Что в свою очередь приведет к увеличению предложения и снижению цен.

Проведенный нами анализ позволил выявить ряд причин, по которым сдерживается развитие арендного рынка жилья:

- во-первых, длительная окупаемость инвестиций в арендное жилье. Если деньги, вложенные в строительство жилого дома, возвращаются инвестору сразу после его сдачи в эксплуатацию и продажи квартир, то строительство арендного дома оправдывает себя через более длительный срок (10-15 лет). Тогда как любой инвестор желает вернуть вложенные средства хотя бы через три года, а не через 10-15 лет;

- во-вторых, реальная прибыль от сдачи дома в аренду гораздо меньшая (14-15%), чем при прямых продажах, так как доход, получаемый от инвестиций в строительство, растягивается надолго;

- в-третьих, частное арендное жилье не является дешевым, так как арендодатель через арендную плату должен компенсировать все виды расходов, которые несет проживающий в квартире собственник. К ним прибавляются сумма налога, который платит собственник доходного дома, и прибыль, которую захочет получить бизнесмен;

- в-четвертых, высокие риски. Риски бизнес-проектов по строительству арендного жилья пока таковы, что, будучи заложены в цену арендной платы, дадут величину едва ли не больше, чем сегодня в Западной Европе.

- в-пятых, рост расходов на содержание арендных домов .

Для успешного формирования и развития арендного рынка жилья предлагается:

1. Совершенствовать законодательную базу арендного рынка;
2. Создавать стимулы для строительства арендного жилья;
3. Усилить государственную поддержку развития рынка аренды.

С этой целью предлагается разработать специальную государственную программу развития арендного рынка, рассмотреть возможность выделения кредитов местным исполнительным органам для строительства арендного жилья, предусмотреть льготы социально уязвимым слоям населения.

Литература

1. Жанабергенова Л. Анализ основных показателей развития жилищного фонда Республики Казахстан // Казахстан: устойчивый рост экономики и развитие социальной сферы: сб. аналит. мат. - Алматы, 2014.- 656с.
2. Ермагамбетова, Д. Стоимость жилья в республике в 2,2 раза превышает себестоимость / [http:// www. kazinform.kz](http://www.kazinform.kz).
3. Гугучкин В.А. Государственное регулирование рынка жилой недвижимости. // диссертация – Астана, 2015.

АДАМИ КАПИТАЛДЫ БАҒАЛАУ ТӘСІЛДЕРІ

Қазақстан Республикасында болып жатқан экономика құрылымының қайта жасалуы, ғылыми-техникалық ақпараттардың және жаңа технологиялардың пайдалану саласын кеңейтуге алып келді. Бұл қазіргі таңда тұрақты экономикалық өсудің факторы болып табылатын, адами капиталдың сапалы өсуін қамтамасыз етіп отырған салалар мен облыстарда, мемлекеттің инвестициялық саясатының мазмұны мен сипатына жаңа талаптарды қалыптастырады.

Адами капитал тұжырымдамасының мәні теориялық жасалымдарда оны өлшеуге арналған өлшемдер мен құралдардың жоқтығымен бірдей. Адами капитал басқарылатын болу үшін, ол өлшенуге тиіс. Айта кету керек, өлшеуге болатын шама ретінде қолдануға, адами капитал санатын сандық және сапалық бағалау, табиғи ресурстар мен өндіргіш капиталды бағалаудан қиынға соғады. Адами капиталды бағалаудың бірнеше әдістемелері бар. Негізінен екі әдіс қолданылады: өндіріс құны және табысты капиталға айналдыру тәртібі. Бірінші әдіс адам «өндірісіне» кеткен нақты шығындарды бағалаумен қорытындыланады (А.Смит, Э.Энгель), бірақ, адам өндірісіне кеткен шығындармен және оның нәтижесінде пайда болған экономикалық құндылықтар арасында байланыстыратын ештеңе жоқ; екінші әдіс индивидтің болашақта беретін табыс ағындарын (У.Петти, У.Фарр, Т.Витстейн, Л.Дублин, А.Лотка) қазіргі уақытта бағалау және қажетті көрсеткіштерді алудағы мүмкіндігінше нақты нәтижені береді [1]. У. Петти адами капитал қорының көлемін, нарықтық пайыздық мөлшерлеме ретінде, табысты капиталға айналдырудың өмірлік рентасы ретінде бағалады; ол табыс көлемін, жеке табысты ұлттық табыстан бөлу арқылы анықтады. У.Фарр адами капиталды бағалау үшін У. Петтидің жасаған әдістемесін жетілдірді. Оның әдістемесі индивидтің болашақтағы таза табысын бүгінгі күнмен есептеуге негізделді, сонымен бірге, У.Фарр өлім-жітім мүмкіндіктерін ескере отырып, осы коэффициентті сәйкес есептеді. Э.Энгельс адамзаттың ақшалай құндылығын бағалау үшін, өндіріс құны әдісін артық көрді. Ол балаларды өсіру ата-ананың шығындары деп санады, бұл шығындар қоғам үшін, балалар құнының ақшалай өлшемі ретінде бағаланады деп есептеді. У.Фарр, Э.Энгельс, В.Витстейн тәжірибеде өмірді сақтандыру саласында қолданылатын, адамды экономикалық бағалау әдісін жасады. Т.Витстейн мен Э.Энгелдің жасаған әдістемесін Л.Дублин және А. Лотка жетілдіріп, адами капитал мен оны құраушылардың өлшемі ретінде бағалауға жарайтындай етіп жасады. Адами капиталды экономикалық бағалау ұлттық байлық көлемін анықтауда, қоғам шығындарымен, адами капиталға инвестициялаудағы табысқа және т.б. көптеген мақсаттарды анықтау үшін микроэкономика мен макроэкономикалық деңгейлерде кеңінен қолданыла бастады.

Дегенмен, өндіріске кеткен шығындар мен соған сәйкесінше экономикалық құндылықтар арасындағы қарапайым және тікелей қатынастар жоқ.

Адами капиталды бағалаудағы ұсынылған тәсілдердің барлығы оны пайдаланудағы қандай да бір анықталған аспектілерді қарастырады. Сонымен бірге, адами капитал феноменіне деген қажетті үлкен ауқым тәсілі, дәстүрлі неоклассика аясынан шығатын, іргелі негізін құрайды. Мұндай тәсіл, қазіргі кезеңдегі әлемдік қоғамдастықтағы айтулы жағдайдағы адами капиталды жаңа әлеуметтік-экономикалық құбылыс ретінде қарайды. Сондықтан да, Қазақстандағы мемлекеттік органдардағы адами капиталды зерттеу, алғашқы санаттарды қайта ойлау арқылы және экономикалық жүйенің іргелі негіздерін талдаумен бірге жүргізілу керек. Осындай қайта ойлау үдерісі Қазақстандық экономикалық теорияда қоғамдық қатынастар жүйесіндегі адамның орны мен ролін әрі қарай зерттеу базасында жүргізілуде. Осы уақытқа дейін, сөз негізінде нақтырақ айтқанда кейіптеу капиталы деп атауға болатын, адами капитал жайында болды. Адами капитал тек

жеке деңгейде ғана қарастырылмайды, сонымен бірге, экономикалық жүйенің басқа да субъектілерінің деңгейінде, тап осы жағдайда мемлекеттік қызметтегі адами капитал ретінде қарастырылады. Бұл жағдайда мақсатты түрде екі коллективті және жиынтық адами капитал түсінікке сүйенген дұрыс. Бірақ бұл көзқарасты қалыптастырмас бұрын, экономикалық әдебиеттерде көрсетілген адами капиталдың құрылымы жайындағы берілген ұғымдарды талдап және қарастыруымыз қажет.

Адами капитал құрылымының негізгі элементтеріне (Г.Беккердің ұсынымдарына сәйкес) мыналар жатады:

- білім капиталы (білім – жалпы және арнаулы);
- өндіріске арналған дайындық капиталы (біліктілік, дағды, өндірістік тәжірибе);
- денсаулық капиталы;
- экономикалық мәні бар ақпараттарды иемдену (баға және табыс туралы ақпараттану);
- миграция капиталы (жұмысшылардың мобильділігін қамтамасыз ету);
- мотивация.

Адами капиталдың жеке қоры білім мен дағдының жиынтығынан тұрады. Индивидтің қолы жеткен, білімнің жоғарғы ресми деңгейі, оның адами капитал қоры мәнінде қолданылуына болады. 1975 ж. өзінде білім деңгейі, білім алудың ұзақтығына қарағанда, адами капитал қорының маңызды көрсеткіші ретінде қаралды [2].

Адамдар өздерінің зияткерлік, дене және психологиялық қабілеттіліктері мен мінез-құлықтарымен айрықшаланатыны белгілі. Яғни, кәсіби дайындық пен алған білімінің деңгейі де әртүрлі болатыны анық. Бұл жинақталған адами капиталдың бірдей болмайтынын білдіреді, ол күрделі ішкі құрылымы бар, әрдайым бірқалыпта болмай, уақытқа сай дамып отыратынын көрсетеді.

Мемлекеттік қызметтегі адами капиталдың сандық және сапалық сипаттағы мәселесінің өзектілігі, мемлекеттік қызметтегі қазіргі кезеңдегі жаңа үлгінің объективті қажеттілігімен, еліміздегі қазіргі кездегі жағдайдың ерекшелігімен негізделеді. Осы жағдайлар мемлекетте, қоғамда және мемлекеттік қызметте тұрақты экономикалық өсуді қамтамасыз ететін жаңа ресурстармен бірге, лайықты өмір сүру сапасы мен халықтың тұрмыс-тіршілігінің жоғары деңгейде болуын қамтамасыз ететін, тек қана инвестициялық емес, сонымен бірге кешенді шешімдерді қабылдауды талап етеді. Осы артта қалушылықты жеңіп және қазіргі кезеңдегі жүйені жасау, дамыған адамды қалыптастыру, яғни, адами капиталды жетілдіру, жаһандық үдерістерді талап етеді, олардың ішінен маңыздыларын көрсететін болсақ:

- қоғамның әлеуметтік саяси жағдайы мен мемлекеттік басқармада жүргізіліп жатқан жаңғырту, оның құрылымын жетілдіру;
- адам өмірі кезеңіндегі жүріп жатқан үдерістердің жылдам болуы, негізгі технология мен жаңа технологиялық ғұрыптардың қалыптасуының барлығы, адамның әлеуметтік мәртебесін дамытуға қажетті, бір адам өмірінде жаңа технологияларды меңгеріп, теориялық білім мен тәжірибелік дағдыны меңгеруін талап етеді;
- мемлекеттік дамуды құрайтын екі қатынастың, бірінші кезекке қойылуы: әлеуметтік теңдік және экономикалық тиімділік;

Осы көрсетілген сұрақтардың барлығы мемлекеттік қызмет үшін, адами капиталдың құрылымын жасаушы мәселелерді асқындыра түседі. Олай болса, шешуге бағытталған маңызды мәселе болып, мемлекеттік қызметкерлердің кәсіби дайындығын көтеру, нәтижелілікті ынталандыру, мемлекеттік органдардағы менеджментті жетілдіру болып табылады және осылардың барлығы мемлекеттік органдардағы адами капиталдың сандық және сапалық жағынан өзгеруіне әкеледі.

Әдебиеттер

1. Human capital what it is and why people invest it. – Jossey- Bass. 1999. – 544 p.

2. OECD. Human Resources Development. Canada & Statistics Canada.// Literacy Skills for the Knowledge Society Further Results from the International Adult Literacy Survey.- Paris, 1997. – 244 p.

3. Майдырова А.Б. Качество человеческого капитала как показатель эффективности государственного управления.// Actual Problems of Economics. Украина. – 2013. – №5 (143) – с. 386.

МАЗМҰНЫ

СОДЕРЖАНИЕ

ПЛЕНАРЛЫҚ МӘЖІЛІС

ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ

А.Қ. Құсайынов	ҚҰТТЫҚТАУ СӨЗ.....	3
Қ.Ә. Ахметов	ТӘУЕЛСІЗДІК – ЕҢ ҚАСИЕТТІ ҚҰНДЫЛЫҚ.....	4
Н.Ж. Шаймерденова	НЕЗАВИСИМЫЙ КАЗАХСТАН ХХІ В.: КВАДРИУМ И ФОРМИРОВАНИЕ НАЦИОНАЛЬНОЙ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ШКОЛЫ.....	8
J.Tofantšuk	THE ROLE OF MULTICULTURAL LITERATURE IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING IN PRESENT-DAY CONDITIONS.....	14
Т.А. Дронзина	НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ТЕХНОЛОГИИ МЕДИАЦИИ.....	17
В.Г. Рындак	УСТОЙЧИВОЕ РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ КРЕАТИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	22
Ж.А. Ағабекова	ТӘУЕЛСІЗДІК ЖӘНЕ ҚАЗІРГІ ОНОМАСТИКАЛЫҚ КЕҢІСТІК.....	27
М.Ы. Жүкібай	РАЗВИТИЕ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРИВАТИЗАЦИИ СОБСТВЕННОСТИ В РЕСПУБЛИКЕ КАЗАХСТАН.....	30
В.В. Козлов	МОЗАИЧНОСТЬ СОВРЕМЕННОЙ ПАРАДИГМЫ ПСИХОЛОГИИ.....	35
Б.С. Сарсекеев	УЧЕБНИК ИСТОРИИ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ.....	41

І СЕКЦИЯ. ПЕДАГОГИКА ЖӘНЕ ПСИХОЛОГИЯ

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

Т.А. Абдрашитова	РЕЛИГИОЗНО-ПОЛИТИЧЕСКИЙ ЭКСТРЕМИЗМ, ТЕРРОРИЗМ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН.....	45
Қ.Б. Адиев	БІЛІМ БЕРУ САЯСАТЫ ЖӘНЕ ҰЛТТЫҚ МҮДДЕ.....	47
Л.У. Алыпбекова	ПСИХОЛОГ ҚЫЗМЕТІНДЕГІ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ДИАГНОСТИКАНЫҢ ҚҰРЫЛЫМЫ, ФУНКЦИЯЛАРЫ, ПРИНЦИПТЕРІ.....	51
К.А. Арыстанова Н.Т. Нығыманова	МАҚАЛ-МӘТЕЛДЕРДІҢ ҚАЗІРГІ ОТБАСЫ ТӘРБИЕСІНДЕ АЛАТЫН ОРНЫ..	53
Ю.Д. Ахмерова	ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ПОДРОСТКА: ПОЛИКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ.....	56
М.И. Болотова М.А. Ермакова	WEB-QUEST КАК ТЕХНОЛОГИЯ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ И ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	58
А.Б. Бухарова	ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ В КАЗАХСТАНЕ БАЛИНТОВСКИХ ГРУПП КАК ИНСТРУМЕНТА ПРОФИЛАКТИКИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ.....	62
А.В. Воронова	КАТЕГОРИИ МАСКУЛИННОСТИ И ФЕМИНИННОСТИ В ГЕНДЕРНОЙ ПСИХОЛОГИИ.....	65
Л.В. Гончар	ТЕНДЕНЦИИ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ В СОВРЕМЕННОЙ УКРАИНСКОЙ СЕМЬЕ.....	68

М.В. Гончар	НАДЗОРНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ИНСПЕКТОРОВ НАРОДНЫХ УЧИЛИЩ В УКРАИНСКИХ ГУБЕРНИЯХ РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ В 70-Х ГОДАХ XIX СТОЛЕТИЯ.....	70
А.Н. Грибель	ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ПОДРОСТКА СРЕДСТВАМИ АРТПЕДАГОГИКИ.....	73
О.В. Дьяченко С.А. Долдинова	РОЛЬ ИГРЫ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ.....	76
Т.В. Ежова	РЕАЛИЗАЦИЯ ИДЕЙ «ШКОЛЫ ДИАЛОГА КУЛЬТУР» В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ.....	78
Н.А. Жукова	ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫЕ ОРИЕНТИРЫ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ.....	81
А.Т. Изакова	ПРИМЕНЕНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ НА ПРИМЕРЕ ДИСЦИПЛИНЫ «ПСИХОЛОГИЯ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ».	83
А.Б. Изделеуова	ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ЧЕРЕЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ.....	85
Т.Б. Казачкова	ГУМАНИТАРНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ТЕХНОЛОГИЙ ДИАЛОГОВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ИЗУЧЕНИИ ШКОЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН.....	88
Е.Ю. Кан	РАЗВИТИЕ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ УКРАИНЫ II ПОЛОВИНЫ XIX – НАЧАЛА XX ВЕКА.....	91
Г.К. Қалтаева	ЗАМАНАУИ ЖАҒДАЙДА ПЕДАГОГКЕ МЕМЛЕКЕТ ТАРАПЫНАН ҚОЙЫЛҒАН ТАЛАПТАР.....	94
А.Ю. Каратеев	ПРЕСТИЖ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ СТУДЕНЧЕСКОГО КОНТИНГЕНТА.....	96
И.А. Карпекина	ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГА К ОБУЧЕНИЮ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ КОЛЛЕДЖА.....	99
Т.Н. Кемайкина	ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСЫ КАК МАКРОСОЦИАЛЬНЫЙ ФАКТОР РИСКА СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ.....	102
П.И. Кендзьор	ПРАКТИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ОРГАНИЗАЦИИ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ВОСПИТАНИЯ В УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ.....	104
Н.Н. Князева	РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ОБЩЕНИЯ В ИГРАХ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ..	107
В.В. Козлов А.М. Воронов	К ПРОБЛЕМЕ ДУХОВНОГО КРИЗИСА.....	109
В.В. Козлов К.Н. Старцева	ПРИНЯТИЕ РОЛИ МАТЕРИ КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОЙ АДАПТАЦИИ В ПЕРИОД БЕРЕМЕННОСТИ.....	114
Е.В. Кохановская	РАЗДЕЛЬНОЕ ЕСТЕСТВЕННО-МАТЕМАТИЧЕСКОЕ ОБУЧЕНИЕ В РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ XIX – НАЧАЛА XX СТОЛЕТИЯ.....	116
В.В. Кузьменко А.А. Солодовник	ПРОБЛЕМА СООТНОШЕНИЯ ПОНЯТИЙ «СТУДЕНТ» И «КУРСАНТ» В СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ.....	119

Г.М. Кусаинов З.К. Конурова-Идрисова М.М. Мукаматкали Л.Р. Мылтыкбаева	ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ КАЗАХСТАНА.....	122
В.А. Мазиллов	ПСИХОЛОГИЯ: XXI ВЕК, БЛИЗКОЕ БУДУЩЕЕ.....	124
В.А. Мазиллов Ю.Н. Слепко	ПЕДАГОГИКА, ПСИХОЛОГИЯ, ВНУТРЕННИЙ МИР.....	129
И.Г. Матросова	АНАЛИЗ ЗАРУБЕЖНОЙ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИЗАЙНЕРА.....	133
И.Н. Мещерякова Н.М. Михайлова	ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ В РАЗВИТИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ.....	136
Е.С. Михалева	ВОЗМОЖНОСТИ КРЕАТИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ ПОТЕНЦИАЛА ОДАРЕННЫХ ПОДРОСТКОВ.....	140
Г.Мырзагали Г.Уразбаева	ОҚУШЫЛАРДЫҢ ШЫҒАРМАШЫЛЫҚ ЖҰМЫСЫНДАҒЫ ЭТНОМАТЕМАТИКАНЫҢ ОРНЫ.....	143
Р.У. Накипбекова	ЛЕКЦИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ УПРАВЛЕНИЯ ПРОЦЕССОМ РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ.....	145
Ш.Ж. Нуритдинова	ЖОҒАРЫ ОҚУ ОРНЫНДА ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ БІЛІМ БЕРУ МАЗМҰНЫ.....	148
О.В. Олейниченко	РАЗВИТИЕ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОЗИТИВНОГО ОТНОШЕНИЯ К ДЕТЯМ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	151
С.М. Омарова	БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ШЫҒАРМАШЫЛЫҚ ІС- ӘРЕКЕТІН ПӘНАРАЛЫҚ БАЙЛАНЫС АРҚЫЛЫ ҚАЛЫПТАСТЫРУ БАРЫСЫ.....	153
А.С. Оспанова	САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТА КАК ВАЖНЕЙШАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ И ОСНОВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА.....	155
Я.Н. Оспанова	ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ НАРКОМАНИИ В СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ.....	157
Ж.И. Пахрутдинова	ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ТРЕНИНГТЕРДІ ҰЙЫМДАСТЫРУ.....	160
А.Н. Попов	ДЕОНТОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СОДЕРЖАНИИ ИНЖЕНЕРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	163
Т.А. Савченко	УМЕНИЯ И НАВЫКИ НЕВЕРБАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ СОЦИАЛЬНО- ГО ПЕДАГОГА.....	165
М.К. Серкебаева	БИОЛОГИЯ САБАҚТАРЫНДА СТУДЕНТТІҢ ӨЗ БЕТІНШЕ ЖҰМЫС ІСТЕУІНІҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ.....	167
Ю.Н. Слепко В.А. Мазиллов	ПСИХОЛОГИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЧЕЛОВЕКА: НОВЫЕ РУБЕЖИ.....	169

Н.В. Слюсаренко	ГЕНДЕРНОЕ ВОСПИТАНИЕ – ВЫЗОВ ВРЕМЕНИ.....	177
Н.Ю. Стоюхина	КОНЕЦ ПСИХОТЕХНИКИ: ИЗ ИСТОРИИ СОВЕТСКОЙ ПСИХОЛОГИИ 1930-Х ГГ.....	180
С.А. Сусаева	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДОШКОЛЬНИКА С НАРУШЕНИЕМ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА.....	182
Б.Б. Тасмухамбетова	МОТИВАЦИЯ ПЕДАГОГОВ К САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ, К СОЗДАНИЮ СВОЕГО ИМИДЖА.....	185
Е.А. Черкевич	ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МАГИСТРАНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ, ОБУЧЕНИЯ И РАЗВИТИЯ» НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ «ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ» В УСЛОВИЯХ ФГОС ВО.....	188
M.V. Soter	THE ROLE OF COOPERATIVE LEARNING IN THE FORMATION OF STUDENTS' READINESS TO INTERCULTURAL COMMUNICATION.....	192

II СЕКЦИЯ. ӘЛЕУМЕТТІК-ГУМАНИТАРЛЫҚ ҒЫЛЫМДАР: ТАРИХ, ӘЛЕУМЕТТАНУ, ФИЛОСОФИЯ, ӘЛЕУМЕТТІК ЖҰМЫС, ЭКОЛОГИЯ, ВАЛЕОЛОГИЯ

СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ: ИСТОРИЯ, СОЦИОЛОГИЯ, ФИЛОСОФИЯ, СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА, ЭКОЛОГИЯ, ВАЛЕОЛОГИЯ

Н.Г. Абрамова	ИНОСТРАННЫЙ КАПИТАЛ В РОССИИ НА РУБЕЖЕ XIX-XX ВВ. СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ.....	194
Б.К. Абылханова	ДАРАЛЫҚ ЖӘНЕ ЖАЛҒЫЗДЫҚ ФЕНОМЕНІНІҢ ЖҮЙЕСІ.....	196
В.В. Алексеев С.С. Ховалыг	«ЭТИ СЛАВНЫЕ РЕБЯТА СО СКУДНЫМИ ЗНАНИЯМИ РУССКОГО ЯЗЫКА»: ОБУЧЕНИЕ РУКОВОДЯЩИХ КАДРОВ ДЛЯ ТУВИНСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ В КОММУНИСТИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ ТРУДЯЩИХСЯ ВОСТОКА (1921-1928 гг.).....	200
М.М. Джанпеисова	ПОРТРЕТЫ КАЗАХСКОЙ ЖЕНЩИНЫ В КОНТЕКСТЕ ИСТОРИЧЕСКОГО ВРЕМЕНИ (XIX-XX ВВ.).....	203
С.Ж. Дүйсен	ТАРИХ ОҚУЛЫҒЫН ЖАЗҒАН МЕКТЕП МҰҒАЛІМІ.....	207
К.А. Мухамбетова	МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОЦЕНКЕ КАЧЕСТВА ЖИЗНИ ДЕТЕЙ.	210
З.Ж. Назарова	АРХИВНЫЕ МАТЕРИАЛЫ КАК ИСТОРИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ ПО ИЗУЧЕНИЮ ЗЕМЕЛЬНОГО ВОПРОСА 20-Х ГГ. XX В. В КАЗАХСТАНЕ.....	213
А.Е. Оспанов	ҰЛЫ ОТАН СОҒЫСЫ ТАҚЫРЫБЫН ОҚЫТУДЫҢ ПРОБЛЕМАЛАРЫ.....	218
А.М. Уммат	ФАНАТЫ ПОП КУЛЬТУРЫ КАК СОЦИАЛЬНАЯ ГРУППА.....	220
М.З. Утегенов Қ.Т. Базаров	XIX ҒАСЫРДЫҢ АЯҒЫ МЕН XX ҒАСЫРДЫҢ БАСЫНДАҒЫ ОМБЫ ҚАЛАСЫНДАҒЫ КІТАПХАНАЛАРДЫҢ ЖАҒДАЙЫ.....	223
I. Ivanov	THE FOUNDING OF THE EURASIAN MOVEMENT: FROM RUSSIA TO BULGARIA.....	225

III СЕКЦИЯ. ҚАЗАҚ, ОРЫС ЖӘНЕ ШЕТЕЛ ФИЛОЛОГИЯСЫ

КАЗАХСКАЯ, РУССКАЯ И ИНОСТРАННАЯ ФИЛОЛОГИЯ

Л.У. Алипбекова	АҒЫЛШЫН ТІЛІНДЕГІ ҒЫЛЫМИ-ТЕХНИКАЛЫҚ МӘТІНДЕРДІҢ ЛЕКСИКА-ГРАММАТИКАЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ.....	230
Д.Б. Аманжолова	МЕТАФОРЫ В ПОЛИЯЗЫЧНОМ ДИСКУРСЕ МАСС-МЕДИА КАЗАХСТАНА	232
Г.У. Аренова	ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОЦЕССА ЯЗЫКОВОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ.....	236
Қ.М. Байтанасова Н.Қ. Бәшіров	ЖАЗУШЫ ШЫҒАРМАЛАРЫНДАҒЫ КӨРКЕМДІК ТӘСІЛ (С.МҰРАТБЕКОВ ШЫҒАРМАЛАРЫ БОЙЫНША).....	238
Л.В. Волкова П.И. Пашенко	ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ЧАСТИЦ С РУССКОГО ЯЗЫКА НА АНГЛИЙСКИЙ.....	241
Н.И. Демидкова	ПОНЯТИЕ КОНЦЕПТА В ЛИНГВОКУЛЬТОРОЛОГИИ.....	245
А.В. Дыбо	К ВОПРОСУ О ПРАТЮРКО-МОНГОЛЬСКИХ КОНТАКТАХ.....	247
Д.Г. Жасарова	ҚАЗАҚ ЖӘНЕ АҒЫЛШЫН ТІЛДЕРІНІҢ ФРАЗЕОЛОГИЯЛЫҚ БІРЛІКТЕРІН ТІЛАРАЛЫҚ САЛЫСТЫРУ: АСПЕКТІЛІК ҰҚСАСТЫҚ.....	255
Д.М. Жолмакова- Джарбулова	ЭТНОЛИНГВИСТИКАНЫҢ ЗЕРТТЕУ ОБЪЕКТІЛЕРІ МЕН МАҚСАТ-МҮДДЕЛЕРІ.....	257
Л.А. Задорожная Г.Ш. Кайназарова	СЕМАНТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПЕРЕВОДЧЕСКИХ ТРАНСФОРМАЦИЙ.....	260
А.У. Ильясова	ВИДЫ НЕВЕРБАЛЬНЫХ СРЕДСТВ ОБЩЕНИЯ.....	262
Э.Қапаған	ТҮРКІ ХАЛЫҚТАРЫ (ҚЫРҒЫЗ, ҚАЗАҚ, ТҮРІК) ФОЛЬКЛОРЫНДАҒЫ АЛҒЫС (БАТА, ТІЛЕК, ДҰҒА) СӨЗДЕРДІҢ ТАРИХИ-МӘДЕНИ НЕГІЗДЕРІ....	265
Қ.Р. Кеменгер	ҚАЗІРГІ АЛАШТАНУ: ПІКІР МЕН ПАЙЫМ.....	271
Р.Н. Кеменгеров	РАЗГОВОР О МУЗЫКЕ: ФРАГМЕНТЫ ЗАНЯТИЙ.....	275
НМ. Қоқышева Г.Ш. Бекенова	СӨЗЖАСАМДЫҚ САТЫНЫҢ ТІЛ БІЛІМІНДЕ ЗЕРТТЕЛУІ ЖАЙЫНДА	280
М.М. Қосыбаев	МАХМҰТ ҚАШҚАРИ – ЖАЛПЫТҮРКІЛІК ТАРИХИ ТҮЛҒА.....	281
Қ.М. Кусубаева	ӨЗГЕТІЛДІ АУДИТОРИЯДА ҚАЗАҚ ТІЛІН ОҚЫТУ ӘДІСТЕМЕСІНІҢ ӨЗЕК-ТІ МӘСЕЛЕЛЕРІ.....	286
Ж.Ш. Нурбекова	ПРОБЛЕМА МНОГОАСПЕКТНОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.....	289
С.Ж. Омарова Ш.А. Жумагулова	ТЕКСТ КАК ЕДИНИЦА ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ.....	291
М.С. Оштанова	К ВОПРОСУ О ВЗАИМОСВЯЗИ ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ.....	296
Г.С. Сағынадин	ТОТЕМДІК ТАНЫМДАҒЫ ЖАНУАРЛАР КУЛЬТІ.....	298
Н.А. Савенкова	ИЗ ОПЫТА ПЕРЕВОДА ПОЭТИЧЕСКОГО ТЕКСТА С ФРАНЦУЗСКОГО НА РУССКИЙ ЯЗЫК.....	301
А.Т. Сандыбаева	ПОЛИСЕМИЯ – ЛЕКСЕМАЛАРДЫҢ СЕМАНТИКАЛЫҚ ӘЛЕУЕТІНІҢ КӨРІНІСІ.....	303

Н.Б. Сапарова	СИСТЕМА УПРАЖНЕНИЙ (УЧЕБНО-ЯЗЫКОВЫХ ЗАДАНИЙ ДЛЯ СТУДЕНТОВ-КАЗАХОВ) ПО ОБУЧЕНИЮ НОМИНАЦЕНТРИЧЕСКИМ ПОСЛОВИЦАМ РУССКОГО ЯЗЫКА.....	305
Б.А. Сиренова	ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК: ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ В ОБУЧЕНИИ	309
Н.Л. Сулятецкая	ТРУДНОСТИ ПЕРЕВОДА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЖАРГОНА С АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ ЯЗЫК	312
Г.К. Темиргалиева	ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ.....	314
А.Е. Тоқтыбекова	ӨЗГЕ ҰЛТ ӨКІЛДЕРІНЕ ҚАЗАҚ ТІЛІНДЕ БІЛІМ БЕРУ МӘСЕЛЕЛЕРІ.....	316
Р.С. Тұрысбек	АСЫЛ СӨЗ АРНАЛАРЫ (АҚЫН-ЖЫРАУЛАР МҰРАСЫНДАҒЫ ДӘСТҮР МЕН САБАҚТАСТЫҚ СЫРЛАРЫ).....	319
С.А. Хамзаев	ПРОПОЗИЦИОНАЛЬНАЯ СТРУКТУРА ИНФИНИТИВНЫХ ОБОРОТОВ С ВТОРИЧНОЙ ПРЕДИКАЦИЕЙ В АНГЛИЙСКОМ И УЗБЕКСКОМ ЯЗЫКАХ...	324
Е.Н. Черноземова	ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПОВСЕДНЕВНОСТИ ШКОЛЬНОГО БЫТА В РОМАНЕ ДОННЫ ТАРТТ «МАЛЕНЬКИЙ ДРУГ» (2002).....	327
Н.Х. Шадиева	ҚАЗАҚ ТІЛІ САБАҒЫНДА ОРЫНДАЛАТЫН ТАПСЫРМАЛАРҒА ҚОЙЫЛАТЫН ТАЛАПТАР.....	330
А.К. Шапошников Н.Ж. Шаймерденова Д.Б. Аманжолова	ПРОЕКТ «СЛОВАРЯ ТЮРКИЗМОВ В ВОСТОЧНОСЛАВЯНСКИХ ЯЗЫКАХ»: ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКОЕ ДЕФИНИРОВАНИЕ И МОДЕЛЬ СЛОВАРНОЙ СТАТЬИ.....	333
А.Б. Шормакова	Қ.КЕМЕНҒЕРҰЛЫ ЕҢБЕКТЕРІНДЕ СӨЗЖАСАМДЫҚ ЖҰРНАҚТАРДЫҢ БЕРІЛУ СІПАТЫ.....	339
Қ.А. Ясинова А.К. Ильясова	ЖОҒАРЫ ОҚУ ОРНЫНДА ТІЛДІК ЕМЕС МАМАНДЫҚТАРДА ШЕТЕЛ ТІЛІНЕН ЛЕКСИКАМЕН ЖҰМЫС ЖҮРГІЗУ ӘДІСТЕМЕСІ.....	341
D.B. Baizhumanova K.E. Umbetova L.A. Shintaeva	HOW TO CONDUCT AN ENGLISH LANGUAGE TRAINING WORKSHOP.....	343

IV СЕКЦИЯ. ЭКОНОМИКА ЖӘНЕ ҚАРЖЫ. ҚҰҚЫҚТАНУ

ЭКОНОМИКА И ФИНАНСЫ. ПРАВО

А.Ш. Аккулев О.А. Возняк	ОТДЕЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СУБЪЕКТА «ЖЕСТОКОГО ОБРАЩЕНИЯ С ДЕТЬМИ».....	346
А.Т. Аязбаева М.К. Журунова	СОЦИАЛЬНО-ПРАВОВАЯ ЗАЩИТА ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ В РЕСПУБЛИКЕ КАЗАХСТАН.....	349
Е.Л. Бабаджанян	О НЕКОТОРЫХ ВОПРОСАХ ДЕЙСТВИЯ ГРАЖДАНСКОГО ПРОЦЕССУАЛЬНОГО ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВА РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН..	351
А.К. Балжанова	ГРАЖДАНСКИЙ ИСК В АСПЕКТЕ УГОЛОВНОГО ПРАВА.....	355
Л.З. Бейсенова	ОСОБЕННОСТИ ГОСУДАРСТВЕННОГО АУДИТА В КАНАДЕ.....	358

Л.А. Букалерева	ПРАВОВАЯ ОХРАНА ОБОРОТА СЕРТИФИКАТОВ О ВЛАДЕНИИ РУССКИМ ЯЗЫКОМ, ЗНАНИИ ИСТОРИИ РОССИИ И ОСНОВ ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВА РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ (ЧАСТЬ 1).....	360
Л.А. Букалерева	ПРАВОВАЯ ОХРАНА ОБОРОТА СЕРТИФИКАТОВ О ВЛАДЕНИИ РУССКИМ ЯЗЫКОМ, ЗНАНИИ ИСТОРИИ РОССИИ И ОСНОВ ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВА РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ (ЧАСТЬ 2).....	363
К.А. Долгополов	НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ НАЗНАЧЕНИЯ НАКАЗАНИЯ ПО СОВОКУПНОСТИ ПРЕСТУПЛЕНИЙ.....	367
А.Б. ЕРМЕКБАЕВА	ДЕЛОВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ.....	369
А.Г. Кожаметова	МЕЖДУНАРОДНЫЕ АСПЕКТЫ В ОБЛАСТИ УПРАВЛЕНИЯ ПЕРСОНАЛОМ	372
Д.Койшанов	ПРАВОВАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА УГОЛОВНЫХ ПРАВОНАРУШЕНИЙ В СФЕРЕ ИНФОРМАТИЗАЦИИ И СВЯЗИ.....	374
М.М. Койшибаев	ЗАКОНОДАТЕЛЬНАЯ БАЗА ГОСУДАРСТВЕННОЙ ПОЛИТИКИ В ОТНОШЕНИИ ГРАЖДАН С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В РЕСПУБЛИКЕ КАЗАХСТАН.....	377
Е.В. Крушинская	КАЗАХСТАНСКОЕ ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВО И ИСЛАМСКОЕ ПРАВО: ВОПРОСЫ КОНВЕРГЕНЦИИ.....	380
В.Ф. Лапшин	СОДЕРЖАНИЕ УГОЛОВНО-ПРАВОВОЙ КАТЕГОРИИ «ОБЩЕСТВЕННАЯ ОПАСНОСТЬ».....	382
С.Б. Мақыш С.Б. Омаров	ҚАЗАҚСТАНДЫҚ БАНКТЕРДІҢ АКТИВТЕРІ: ҚҰРАМЫ МЕН САПАСЫН ТАЛДАУ.....	385
О.В. Меркушова А.В. Остроушко	РЕАЛИЗАЦИЯ ПРАВА НА ЭКОЛОГИЧЕСКУЮ ИНФОРМАЦИЮ В РЕАЛИЯХ ИНФОРМАЦИОННОГО ГОСУДАРСТВА.....	390
Қ.М. Мұқажанов Қ.С. Қалдыбаев	МАМАНДАР ДАЙЫНДАУДА ӨНДІРІС ТАЛАБЫН ЕСКЕРУ ЖОЛДАРЫ.....	394
А.Ж. Сембаева	ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ИСЛАМСКОГО ФИНАНСИРОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ КАЗАХСТАН.....	396
Л.М. Сембиева Е.В. Никифорова М.А. Серикова	РАЗВИТИЕ ГОСУДАРСТВЕННОГО АУДИТА В РАМКАХ ЕАЭС.....	399
Т.Д. Синявец А.Г. Кожаметова	СТЕПЕНЬ ФОРМАЛИЗАЦИИ ОЦЕНКИ ПЕРСОНАЛА НА МЕЖДУНАРОДНОМ УРОВНЕ.....	403
Г.Д. Тажбенова	АРЕНДНЫЙ РЫНОК КАК ОДИН ИЗ ЭЛЕМЕНТОВ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ РК.....	405
А.Ж. Тажигулова	АДАМИ КАПИТАЛДЫ БАҒАЛАУ ТӘСІЛДЕРІ.....	408

Гуманитарлық және әлеуметтік ғылымдардың қазіргі мәселелері: Қазақстан Республикасы Тәуелсіздігінің 25 жылдығына арналған халықаралық ғылыми-практикалық конференция материалдары / Жалпы редакциясын басқарған А.Қ. Құсайынов. – Астана: Еуразия гуманитарлық институты, 2016. – 418 б. // **Современные проблемы гуманитарных и социальных наук:** Материалы международной научно-практической конференции, посвященной 25-летию Независимости Республики Казахстан / Под общей редакцией А.К. Кусаинова. – Астана: Евразийский гуманитарный институт, 2016. – 418 с.

Редактор: Аманжолова Д. Б.
Компьютерная верстка: Райнбекова Г. С.
Ответственный за выпуск: Снаговская Н. Б.

Отпечатано в Филиале АО «ЦНТИ» в г.Астана: 010008,
г. Астана, р-н Алматы, ул. Пушкина, 15