

Қазақстан Республикасы
Білім және ғылым
Министрлігі

Ахмет Байтұрсынов
атындағы Қостанай
мемлекеттік
университеті



Министерство образования
и науки Республики
Казахстан

Костанайский
государственный
университет имени
Ахмета Байтурсынова

Байтұрсынов оқулары

ХАЛЫҚАРАЛЫҚ ҒЫЛЫМИ-ПРАКТИКАЛЫҚ КОНФЕРЕНЦИЯ
МАТЕРИАЛДАРЫ

Байтурсыновские

ЧТЕНИЯ

МАТЕРИАЛЫ МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ
КОНФЕРЕНЦИИ

Baitursynov readings

INTERNATIONAL SCIENTIFIC AND RESEARCH CONFERENCE
CONTENT



2-нші бөлім

Сәуір, 2016

Редакциялық кеңес:

техника ғылымдарының докторы, профессор **Валиев Х.Х.**, ветеринария ғылымдарының докторы, профессор **Наметов А.М.**, педагогика ғылымдарының докторы, профессор **Ким А.П.**, филология ғылымдарының докторы **Әбсадықов А.А.**, техника ғылымдарының докторы **Кушнир В.Г.**, философия ғылымдарының докторы, профессор **Колдыбаев С.А.**, экономика ғылымдарының докторы, профессор **Жиентаев С.М.**, тарих ғылымдарының докторы **Айтмұхамбетов А.А.**, ауыл шаруашылық ғылымдарының докторы, профессор **Найманов Д.К.**, ветеринария ғылымдарының докторы, профессор **Тегза А.А.**, доцент, философия докторы (PhD) **Иззет Акса**, доцент, философия докторы (PhD) **Ридван Кизилкайя**, профессор, философия докторы (PhD) **Марио Джорджио**, профессор, философия докторы (PhD) **Мехмет Одабас**, доцент, философия докторы (PhD) **Галия Замаратская** =**Редакционный совет:** доктор технических наук, профессор **Валиев Х.Х.**, доктор ветеринарных наук, профессор **Наметов А.М.**, доктор педагогических наук, профессор **Ким Н.П.**, доктор филологических наук **Абсадықов А.А.**, доктор технических наук, **Кушнир В.Г.**, доктор философских наук, профессор **Колдыбаев С.А.**, доктор экономических наук, профессор **Жиентаев С.М.**, доктор исторических наук, **Айтмұхамбетов А.А.**, доктор сельскохозяйственных наук, профессор **Найманов Д.К.**, доктор ветеринарных наук, профессор **Тегза А.А.**, доцент, доктор философии (PhD) **Иззет Акса**, доцент, доктор философии (PhD) **Ридван Кизилкайя**, профессор, доктор философии (PhD) **Марио Джорджио**, профессор, доктор философии (PhD) **Мехмет Одабас**, доцент, доктор философии (PhD) **Галия Замаратская** = **Editorial board** : Doctor of Technical Sciences, Professor **Valiyev Kh.Kh.**, Doctor of Veterinary Sciences, Professor **Nametov A.M.**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor **Kim N.P.**, Doctor of Pedagogical Sciences **Absadykov A.A.**, Doctor of Technical Sciences **Kushnir V.G.**, Doctor of Philosophy, Professor **Koldybayev S.A.**, Doctor of Economical Sciences, Professor **Zhientayev S.M.**, Doctor of Historical Sciences **Aimukhambetov A.A.**, Doctor of Agricultural Sciences, Professor **Naimanov D.K.**, Doctor of Veterinaty Sciences, Professor **Tegza A.A.**, **Associated Professor**, PhD **Izzet Akca**, Associated Professor, PhD **Ridvan Kizilkaya**, Professor, PhD **Mario Giorgi**, Professor, PhD **Mekhmeh Odabas**, Associated Professor, PhD **Galia Zamaratskaia**

F 96 «Байтұрсынов оқулары – 2016» - 2-нші бөлім - «Ғылым, өндіріс, бизнес: қазіргі жағдайы мен елдің инновациялық даму жолы» атты Қазақстан Республикасы Тәуелсіздігінің 25-жылдығына арналған, 2016 жылдың 15 сәуіріндегі Халықаралық ғылыми-практикалық конференциясының материалдары: А.Байтұрсынов атындағы Қостанай мемлекеттік университеті, 2016. – **256 б.** = «Байтұрсыновские чтения - 2016» - 2 часть «на тему: «Наука, производство, бизнес: современное состояние и пути инновационного развития страны», посвященная 25-летию Независимости Республики Казахстан: Материалы международной научно-практической конференции 15 апреля 2016 года. - Костанай: Костанайский государственный университет имени А.Байтұрсынова, 2016. - **256 с.** = «Baitursynov Readings - 2016» - part 2 - on the topic: «Science, production, business: contemporary state and ways of innovative development of the country», dedicated to the 25th anniversary of independence of the Republic of Kazakhstan. Content of the International Scientific and Research Conference, the 15th of April, 2016. – Kostanay, A. Baitursynov Kostanay State University, 2016. – **256 p.**

ISBN 978-601-7481-30-8

«Ғылым, өндіріс, бизнес: қазіргі жағдайы мен елдің инновациялық даму жолы» тақырыбындағы «Байтұрсынов оқулары – 2016» атты жинағында А.Байтұрсынов атындағы Қостанай мемлекеттік университетіндегі Қазақстан Республикасы Тәуелсіздігінің 25-жылдығына арналған, 2016 жылдың 15 сәуіріндегі Халықаралық ғылыми-практикалық конференциясының материалдары ұсынылған.

Жинақта қазіргі мемлекет пен қоғам дамуының қоғамдық - әлеуметтік, құқықтық және саяси аспектілері, гуманитарлық ғылымдардың басымдық берілетін бағыттары, жаһандану жағдайындағы Қазақстан экономикасының ғылыми-технологиялық дамуы және құрылымдық модернизациясы, мал шаруашылық технологиясы және ветеринария дамуының жетістіктері мен болашағы, сонымен бірге ауыл шаруашылығы, жаратылыстану, инженерлік және ақпараттық ғылымдардың стратегиялық даму бағыттары бойынша ғылыми мақалалар ұсынылған.

Жинақтың материалдары ғалымдар мен жоғары оқу орындарының оқытушыларына, магистранттар мен студенттерге пайдалы болуы мүмкін= В данном сборнике представлены материалы Международной научно-практической конференции «Байтұрсыновские чтения - 2016» на тему: «Наука, производство, бизнес: современное состояние и пути инновационного развития страны» посвященная 25-летию Независимости Республики Казахстан, состоявшейся 15 апреля 2016 года в Костанайском государственном университете имени А.Байтұрсынова.

В сборнике представлены научные статьи по общественно-социальным, правовым и политическим аспектам развития современного государства и общества, приоритетным направлениям развития гуманитарных наук, структурной модернизации и научно-технологическом развитии экономики Казахстана в условиях глобализации, достижениями и перспективам развития ветеринарии и технологии животноводства, а также по стратегическим направлениям развития сельскохозяйственных, естественных, инженерных и информационных наук.

Материалы данного сборника могут быть интересны ученым, преподавателям высших учебных заведений, магистрантам и студентам.= The digest includes materials of the International Scientific and Research Conference “Baitursynov Readings - 2016” on the following topic: “Science, production, business: contemporary state and ways of innovative development of the country”, dedicated to the 25th anniversary of Independence of the Republic of Kazakhstan, that took place on 15th of April, 2016 in A. Baitursynov Kostanay State University.

The digest includes scientific articles on social, legal and political aspects of development of modern state, society, priority directions of humanitarian sciences, structural modernization, scientific and technological development of the economy of Kazakhstan in conditions of globalization, achievements and possibilities in development of veterinary and technology of cattle breeding, as well as on strategic directions of development of agricultural, natural, engineering and information sciences.

Materials of the digest may appeal to scientists, academicians, students, master students.

ӘОЖ 376:001 (063)
ККЖ 74.58:72

Авторлардың пікірі редакциялық кеңес көзқарасына сәйкес болмауы мүмкін. Қолжазбалар рецензияланбайды және қайтарылмайды. Тапсырылған материалдар үшін жауапкершілік авторларға жүктелген. Материалдарды қайта басып шығаруда конференция материалдарына сілтеме жасау міндетті.= Мнение авторов не всегда отражает точку зрения редакции. Рукописи не рецензируются и не возвращаются. За достоверность предоставленных материалов ответственность несет автор. При перепечатке материалов ссылка на журнал обязательна.= Opinions of authors may not always coincide with the opinions of editors. Manuscripts are not censored or recalled. Authors are responsible for the adequacy of the information provided. If reprinting of the content is to take place, a reference to the conference content is obligatory.

ISBN 978-601-7481-30-8

© А.Байтұрсынов атындағы Қостанай мемлекеттік университеті, 2016

А.Байтұрсынов атындағы
Қостанай мемлекеттік университетінің
ректоры Валиев Х.Х.
құттықтау сөзі

Құрметті әріптестер!

Халықаралық ғылыми-тәжірибелік «Байтұрсынов оқулары» атты конференциямызға қош келдіңіздер!

Бұл конференцияны өткізу қазақтың ұлы ағартушысы, ғалымы, қоғам қайраткері, ұстаз және әдебиетші А.Байтұрсынов атамыздың атын жамылған Қостанай мемлекеттік университеті үшін өте маңызды оқиға.

Сіздердің бұл конференциядағы жұмыстарыңыз, ғылыми зерттеу үрдісін дамытуға қосқан лайықты үлестеріңіз және Қазақстан Республикасының 2016-2019 жылдарды қамтитын білім мен ғылымды дамыту мемлекеттік бағдарламасын жүзеге асыру бойынша өнімді жұмыс жасауға ынталандыру болып табылады.

Әлемдік жетекші трендерді есепке алумен және Ұлт жоспары негізінде жасалған болашаққа «Ұлт жоспары - бес институционалдық реформасын жүзеге асырудың 100 қадамы» атты бағдарлама педагогиканың және ғылыми қоғамның, жұмыс берушілердің, бизнес бірлестіктерінің және халықаралық эксперттердің кең түрде ат салысуын бағамдайды. Қойылған мақсаттарға жету әдістері мен тәсілдерін, жолдарын талқылау біздің ғылым мен білімнің бәсекеге қабілеттілігін өсіруге тырысуымызды көрсетеді.

2015-2020 жылдарға құрылған А.Байтұрсынов атындағы Қостанай мемлекеттік университеті стратегиялық жоспарының негізгі міндеттерінің шешімі ЖОО-ның ғылыми және педагогикалық сапалы құрамды одан әрі жақсартуға, көптілде білім беруге, бәсекеге қабілетті сапалы кадрларды дайындауға, елдің экономикасын дамытудағы ғылым үлесінің молаюына, ғылымның күшін және ғалымның деңгейін өсіруге бағытталған.

Конференция еліміздің әр аймақтарының тәжірибелі және жас ғалымдардың бір-бірімен тәжірибе алмасуларына септігін тигізеді деген ойдамын. Жинақталған ғылыми жұмыстың тәжірибесі қазақстандық өскелең ұрпаққа, жас ғалымдарға және ғылыми-зерттеу жұмысының зерттеушілеріне пайдасы зор екендігі анық.

Тәжірибелік істе және ғылыми-зерттеу жұмысында Сіздерге сәттілік тілеймін!

Приветственное слово
ректора Костанайского государственного университета
имени А. Байтурсынова
Валиева Х.Х.

Уважаемые коллеги!

Приветствую всех участников и гостей Международной научно-практической конференции «Байтурсыновские чтения»!

Проведение конференции является важным событием в жизни Костанайского государственного университета, который носит имя великого казахского ученого и просветителя Ахмета Байтурсынова - выдающегося общественного и политического деятеля, педагога и литератора.

Ваша работа в конференции, уверен, это достойный вклад в улучшение процесса научных исследований, создание стимулов для дальнейшей плодотворной работы по реализации Государственной программы развития образования и науки Республики Казахстан на 2016-2019 годы.

Программа, разработанная на основе «Плана нации – 100 конкретных шагов по реализации пяти институциональных реформ» с учетом ведущих мировых трендов, предполагает широкое участие педагогической и научной общественности, работодателей, бизнес-сообщества и международных экспертов. Обсуждение путей, способов и методов достижения поставленных целей свидетельствует о нашем стремлении к повышению конкурентоспособности образования и науки, развитию человеческого капитала для устойчивого роста экономики и общества.

Решение основных задач Стратегического плана КГУ имени А.Байтурсынова на 2015-2020 годы также направлено на улучшение качественного состава педагогических и научных кадров вуза, продвижение полиязычного образования, обновление практико-ориентированного обучения, обеспечение качественной подготовки конкурентоспособных кадров, увеличение вклада науки в развитие экономики страны, укрепление научного потенциала и статуса ученого.

Надеюсь, что конференция будет способствовать обмену опытом между молодыми и опытными учеными различных регионов страны, ближнего и дальнего зарубежья, интеграции высшего образования, науки и производства, активизации инновационной деятельности, усилению ее воздействия на развитие экономики и социальной сферы. А накопленный опыт научной работы будет полезен подрастающему поколению казахстанцев, молодых ученых и исследователей в процессе дальнейшей научно-исследовательской работы.

Желаю Вам плодотворной работы, крепкого здоровья, успехов в научно-исследовательской работе и практической деятельности. Всего вам наилучшего!

УДК 378.147

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Абишева С.К. - старший преподаватель, магистр педагогических наук Костанайский государственный педагогический институт

Данная статья посвящена проблеме формирования межкультурной компетенции студентов на занятиях по иностранному языку. В ней затронут ряд вопросов связанных с формированием межкультурной компетенции в процессе обучения иноязычному общению с учетом культурных и ментальных различий носителей языка, что является необходимым условием для успешного диалога культур.

Ключевые слова: язык и культура, межкультурная компетенция, лингвокультура.

В современных условиях формирования единого цивилизованного мира образование становится одним из ключевых факторов стабильности и поступательного развития мирового сообщества, важнейшей составной частью всеобщего социально-экономического комплекса, основным рычагом, который имеет мир для решения глобальных проблем своего существования и прогрессирующего развития. От результатов образования, его качественного соответствия общепризнанным в мире стандартам будет зависеть степень совместимости мышления, системы ценностей, теоретико-прагматическая общность подходов в решении как глобальных проблем, так и вопросов, касающихся отдельных государств. Следовательно, актуализация «образовательного вектора» в общей системе современной внешней и внутренней политики любой страны является неизбежной и позволяет использовать образование как действенный инструмент ускорения процесса вхождения страны в мировое сообщество.

Процесс глобализации, развивающийся в настоящее время, приводит к расширению взаимодействий различных стран, народов и их культур. Влияние осуществляется посредством культурных обменов и прямых контактов между государственными институтами, социальными группами, общественными движениями, путем научного сотрудничества, торговли, туризма и т. д. Общение с иностранцами становится реальностью, а столкновение с представителями иной культуры входит в нашу повседневную жизнь. Все чаще учебные заведения осуществляют обмен студентами, преподаватели организуют совместные проекты и проходят стажировку за рубежом, участвуя, таким образом в межкультурной коммуникации и диалоге культур.

Достижению взаимопонимания в процессе межкультурной коммуникации способствует межкультурная компетенция. Межкультурной компетенцией называется способность осуществлять общение на иностранном языке с учетом разницы культур и стереотипов мышления.

Изучение проблем межкультурной коммуникации предполагает знакомство со следующими явлениями и понятиями: принципами коммуникации, основными функциями культуры, влиянием культуры на восприятие и коммуникацию в ее различных сферах и видах, параметрами для описания влияния культуры на человеческую деятельность и развитие общества. [1, с. 73].

Формирование межкультурной компетенции следует рассматривать в связи с развитием способности студентов принимать участие в диалоге культур на основе принципов взаимного уважения, терпимости к культурным различиям и преодолению культурных барьеров. Межкультурное обучение направлено на формирование у студентов способности к межкультурной коммуникации и способствует как осознанию студентами своей принадлежности к определенному этносу, так и ознакомлению с традициями и культурными особенностями представителей другой культуры.

Современный человек, владеющий иностранным языком, оказывается вовлеченным в процесс общения с другими людьми, являющимися представителями своих культур. В связи с этим изучающим иностранный язык требуется не только иметь богатый лексический запас и приличное произношение, хорошо знать иноязычную грамматику, но и формировать в себе межкультурную компетенцию. Данная компетенция предполагает достижение такого уровня владения языком, который позволит, во-первых, гибко реагировать на всевозможные непредвиденные повороты в ходе беседы; во-вторых, определить адекватную линию речевого поведения; в-третьих, безошибочно выбрать конкретные средства из обширного арсенала и, наконец, в-четвертых, употребить эти средства сообразно предлагаемой ситуации.

Формирование межкультурной компетенции предполагает взаимодействие двух культур в нескольких направлениях: знакомство с культурой страны изучаемого языка посредством самого иностранного языка и усвоение модели поведения носителей иноязычной культуры; влияние иностранного языка и иноязычной культуры на развитие родного языка и модель поведения в рамках родной культуры; развитие личности под влиянием двух культур.

Необходимо рассмотреть, как осуществляется формирование межкультурной компетенции студентов с учетом названных направлений.

В процессе овладения иностранным языком студенты усваивают материал, который демонстрирует функционирование языка в естественной среде, речевое и неречевое поведение носителей языка в разных ситуациях общения и раскрывает особенности поведения, связанные с народными обычаями, традициями, социальной структурой общества, этнической принадлежностью. Прежде всего, это происходит с помощью аутентичных материалов (оригинальных текстов, аудиозаписи, видеофильмов), которые являются нормативными с точки зрения языкового оформления и содержат лингвострановедческую информацию. [2, с. 152].

Важно знать национально-культурные особенности поведения иностранца, чтобы избежать возможных конфликтов при межнациональном общении. Таким образом, изучая иностранный язык, студент должен не только усвоить его лексические, грамматические и синтаксические особенности, но и научиться адекватно ситуации реагировать на реплики носителей языка, уместно применять мимику и жесты, использовать формулы речевого этикета и знать культурно-исторические особенности страны изучаемого языка.

Осуществление межкультурной коммуникации предполагает готовность человека не только принимать представителя иной культуры со всеми его национальными и ментальными особенностями, но и способность меняться самому. Изучая иностранный язык во всем его многообразии, студенты сталкиваются с языковыми и культурными явлениями и сопоставляют их с таковыми в родном языке. Так, например, изучая лексическую и грамматическую системы иностранного языка, обучающимся приходится обращаться к знаниям, полученным на занятиях родного языка, чтобы выделить сходства и различия в языковых явлениях и сфере их употребления. Изучение иноязычной культуры также приводит студента к необходимости обратиться к культурно-историческим фактам своей страны. Таким образом, изучая иностранный язык и участвуя в межкультурной коммуникации, студент глубже постигает свой родной язык и родную культуру.

Формирование межкультурной компетенции предполагает также овладение следующими умениями: видеть в представителе другой культуры не только то, что нас отличает, но и то, что объединяет; менять оценки в результате постижения другой культуры; отказываться от стереотипов; использовать знания о чужой культуре для более глубокого познания своей.

Межкультурная компетенция формируется в процессе обучения иноязычному общению с учетом культурных и ментальных различий носителей языка и является необходимым условием для успешного диалога культур. Осознание возможных проблем, возникающих в межкультурной коммуникации представителей разных культур, понимание ценностей и общепринятых норм поведения являются довольно значимыми факторами в изучении иностранного языка. И когда обучающиеся подготовлены к их решению соответствующим образом, они могут избежать непонимания, неадекватного восприятия поведения и потенциальных конфликтов, которые могут возникнуть из-за неправильного использования языка, ошибочной интерпретации реакции собеседника и оценки сложившейся ситуации. А способность студента к преломлению культурных ценностей в своем поведении способствует становлению его как хорошего специалиста в сотрудничестве с представителями мирового сообщества.

Главный ответ на вопрос о решении актуальной задачи обучения иностранным языкам как средству коммуникации между представителями разных народов и культур заключается в том, что языки должны изучаться в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этих языках. Научить людей общаться, научить производить, создавать, а не только понимать иностранную речь- это трудная задача. Эффективность процесса общения зависит от множества факторов: условий и культуры общения, правил этикета, знания мимики, жестов и многого другого. В межкультурном общении необходимо учитывать особенности национального характера коммуникантов, специфику их эмоционального склада, национально-специфические особенности мышления[6, с. 28].

В новых условиях, при новой постановке проблемы преподавания иностранных языков стало очевидно, что радикальное повышение уровня обучения коммуникации может быть достигнуто при реальном учете социокультурного фактора. Задачи обучения иностранному языку как средству общения неразрывно сливаются с задачами изучения общественной и культурной жизни стран и народов, говорящих на этом языке. [6,с.29].

ЛИТЕРАТУРА:

1. Свиридон, Р. А. Формирование межкультурной компетенции будущего специалиста в области мировой экономики средствами делового английского языка / Р.А. Свиридон / Сборник научных трудов II Международной летней школы для молодых исследователей «Инновационные образовательные технологии в преподавании иностранных языков». Томск, Изд-во ТГПУ, 2005. С. 72– 84.
2. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам / Е. Н. Соловова / М.: Просвещение, 2002. 239 с.
3. Г. Тер-Минасова. Язык и межкультурная коммуникация. Слово, М., 2000.

УДК 378:37.036

ЗНАЧЕНИЕ МУЗЫКАЛЬНОЙ СТУДИИ «ӨНЕР» В ВОСПИТАНИИ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА В ВУЗЕ

Ақбужурова С.Ж. - магистр педагогических наук, преподаватель кафедры искусств, факультета истории и искусств, Костанайского государственного педагогического института

В статье раскрывается значение музыкальной студии «Өнер» в формировании творческой личности будущего специалиста в воспитательном процессе высшего учебного заведения. В содержании статьи обобщены достижения студийцев, последовательно охарактеризована деятельность студентов принимающих участие в работе студии.

Ключевые слова: студия «Өнер», воспитание творческой личности

В современной системе образования особое внимание уделяется развитию творческого потенциала студента – как будущего специалиста, обладающего творческим мышлением, личной культурой, образованностью, интеллектом и духовностью, стремлением ориентироваться в изменяющихся условиях является важнейшими факторами развития творческой личности современного профессионала. Для реализации обозначенных факторов развития творческой личности, необходимо приумножение интеллектуального, нравственного потенциала культуры общества. «Без качественного сдвига в сфере образования и воспитания вряд ли состоится это развитие, ибо образование — это не что иное, как передача культуры от одного поколения другому» [1].

Подготовка специалистов в системе высшего образования свидетельствует о необходимости научного поиска эффективных образовательных технологий. Поиск источников и средств образовательного процесса вуза, способствующих развитию у студентов профессиональных и социально-значимых качеств личности, таких, как самостоятельность, инициативность, активность, ответственность, а также социальных компетентностей, к которым можно отнести компетентность в сфере социально-психологических (владение социо и культурно-обусловленными, национально-специфическими моделями поведения с использованием коммуникативной техники, принятой в данной культуре) отношений.

В структуру высшего профессионального образования студентов одним из компонентов воспитательного процесса входит музыкально-эстетическая подготовка. Использование развивающих возможностей музыкально-эстетического направления в воспитательном процессе, способствует разрешению духовно-нравственных и культурных проблем. В условиях демократизации общества актуализируется проблема развития творческих способностей, способности к восприятию музыки, учитывая ее разностороннее влияние на развитие личности. Музыкальная культура способствует расширению эмоционального опыта, повышает устойчивость эвристических процессов, развивает воображение, то есть влияет на творчество в целом.

Казахстан многонациональная республика, является носителем яркой и самобытной музыкальной культуры. Музыкальное искусство Казахстана фольклорной и профессиональной традиций, звучит на радио и телевидении, на концертной эстраде, изучается в образовательных учреждениях различных типов.

Музыкальная культура многофункциональна, и одна из главных функций музыки есть ценностная информация об окружающей жизни. В целом формирование основ музыкальной культуры личности, несомненно, связано с музыкальным интересом, его формирование и развитие способствует повышению уровня музыкальной культуры личности [2].

Основная функция личностно-субъективного опыта состоит в создании собственного интерпретационного комплекса как системы эмоционально-ценностных установок, стереотипов, добытых личностью путем субъективных обобщений в процессе обучения. Создание подобного комплекса можно осуществить в процессе интерпретационной деятельности студентов в молодежных объединениях командах КВН, кружковых объединениях по интересам, в исполнительских классах студий существующих при вузах.

В стенах Костанайского государственного университета имени Ахмета Байтурсынова осуществляется деятельность по возрождению казахских народных традиций и культуры, эстетическому воспитанию и воплощению многих идей казахского просветителя и ученого-лингвиста.

С 2001 года при поддержке руководства в лице ректора Валиева Х.Х., КГУ им. А. Байтурсынова была организована музыкальная студия «Өнер», директором которой является Асия Айиповна Беркенова Народный акын Республики Казахстан. Костанайский государственный университет имени А. Байтурсынова многопрофильный вуз, обучаются здесь будущие агрономы, экономисты, журналисты, психологи, юристы и др. Одним из важных направлений работы музыкальной студии является эстетическое воспитание будущих специалистов.

Рабочая программа студии «Энер» состоит из нескольких направлений – просветительская работа: создание системы информирования, направленной на повышение музыкальной грамотности студентов, расширение кругозора. Формирование общей культуры через знакомство с миром классической и современной музыки (создание стендов с информацией, раскрывающей разнообразные аспекты и направления в музыке, ее влияния на человека; обеспечение эстетического восприятия музыкальных произведений; проведение дискуссий с целью стимулирования потребностей в слушании и изучении музыки; общение с эстетическими ценностями: посещение концертных залов, встречи с деятелями искусства и т. д. с последующим обсуждением).

Работа с целевыми группами: осуществление деятельности, направленной на поддержку инициативных в музыкальной сфере студентов. Выявление и удовлетворение познавательных и творческих потребностей студентов в области музыки; привлечение компетентных, в различных вопросах музыки студентов, к осуществлению мероприятий, предусмотренных программой: организация и проведение художественно-творческих конкурсов (республиканские и межвузовские студенческие айтысы, хореографические студенческие фестивали, музыкальные концерты-бенефисы лучших воспитанников студии, отчетные концерты и другие).

Студенты, с помощью педагогов студии учатся не только пониманию чувства прекрасного, но развивают и обогащают свои природные способности и таланты. Работа в студии ведется преподавателями по таким направлениям: А. А. Беркенова - актерское мастерство и художественное слово, С. Ибраев - вокально-хоровая деятельность, С. Кокышбаева и Е. Апрелева - занятия в хореографической группе, Г. Мухамбетова и И. Есжанов - обучение игре на музыкальных инструментах в ансамбле домбристов.

Занимаясь вокально-хоровой деятельностью, студенты на занятиях по постановке голоса познают премудрости вокального искусства: правильное дыхание, работу над вокальными упражнениями, помогающими расширению голосового диапазона и способствующие развитию красивого тембра голоса, подбирают исполнительский репертуар по своему диапазону, приучаются беречь голосовой аппарат. Из числа студентов образовались вокальные группы разные по составу: дуэты, трио девушек «АГНИ» и квартет юношей «Дарын».

Разнообразен репертуар студентов занимающихся вокалом, в него входят казахские народные песни: «Бір бала», «Елік-ай» и много других песен народов нашей республики. Классический репертуар представлен романсами русских и зарубежных композиторов: А. Гурилев «Улетела пташечка», «Песня ямщика», М. Глинки «В крови горит огонь желанья», А. Даргомыжского «Я Вас любил», П. Фальво «Скажите девушки», Л. Денца «Funiculi, Funicula» и др. [3].

Хоровой репертуар насыщен произведениями народной музыки, русских, зарубежных и современных композиторов Казахстана: С. Байтереков «Қазақстан қыран далам», Б. Байкадамов «Су тасушы қыз», А. Зацепин «Песня о матери» и другие.

В музыкальной культуре казахов наивысшего развития получила традиционная инструментальная музыка. Традиционная инструментальная музыка казахов исполнялась в основном на кобызе, сыбызгы и домбре, исполняемую музыку называли кюем. Посредством музыкальной формы как кюй, музыка казахских народных композиторов распространялась по всей степи, т.е. была узнаваемой и любимой казахами. Музыка кюев была тесно связана с жизнью и бытом кочевого народа, звуки кюев могли рассказать о подвигах батыров, в них были слышны радость и печаль простого человека, кюи призывали к борьбе с несправедливостью. Мотивы кюев передавались из уст в уста, так как существовала устная традиция, только с 30-х годов XX столетия в казахской музыкальной культуре появилась письменная традиция. Большой вклад по изучению и сохранению казахской инструментальной музыки внесли музыкальный этнограф А.В. Затаевич и музыкант-исследователь А.К. Жубанов. Стараниями музыкантов-исследователей были записаны и сохранены многие кюи и песни составляющие сокровищницу казахской музыкальной культуры [4].

Одним из средств развития исполнительских возможностей является приобретение собственного музыкального опыта на основе постижений интонационно-образного строя музыкального произведения в музыкально-историческом, композиторском, жанрово-стилистическом, личностном контексте.

Процесс постижения включает в себя исследование общих, типичных, индивидуально-неповторимых черт, умение постичь связь традиций, времен, эпох. Чтобы интерпретация произведения стала личностно значимым явлением для исполнителя, необходимо перевести художественный замысел композитора на язык своих личностных смыслов, актуализируя и преобразуя индивидуальный опыт. Проблема соотношения авторского замысла и «своего» толкования является одной из значительных проблем интерпретации музыкального произведения. Необходимость формирования у студентов концептуального уровня постижения музыки и является побудительным мотивом концертно-исполнительской практики студентов ВУЗа.

Научиться игре на музыкальных инструментах, студенты разных факультетов и специальностей имеют возможность в ансамбле домбристов. Казахская домбра один из самых распро-

страненных музыкальных инструментов, число студентов желающих обучаться на домбре из года в год растет. Репертуар ансамбля домбристов разнообразен, в нем есть народный күй «Ел айырылған», күй Абая «Торжорға», Құрманғазы «Адай», «Балбырауын», Дәулеткерей «Көроғлы», Қазанғапа «Құс қайтару», Н. Тілендиева «Әлқисса», Құсайынова «Мереке», Д. Нұрпейісовой «Көніл ашар» и др. [3].

Хореографический класс студии представляет танцевальная группа «Бадрисафа». Благодаря талантливым педагогам сложился крепкий коллектив, который претворяет в танце идеи и задумки своих наставников. Танцевальная группа «Бадрисафа» демонстрировала хореографическое мастерство на республиканских, городских и студенческих фестивалях и танцевальных конкурсах, и получала заслуженные оvationи зрителей и призы:

- в 2004 г. звание дипломанта в IV Республиканском фестивале «Жас толқын» проходившем в г. Костанай;

- в 2005 г. звание дипломанта в V Республиканском фестивале «Жас толқын» проходившем в г. Караганда;

- звание дипломанта в конкурсе имени «Шары Жиенкуловой» в номинации казахский танец проходившем в г. Караганда;

- в 2006 г. группа «Бадрисафа» удостоена приза зрительских симпатий в VI Республиканском фестивале «Жас толқын» проходившем в г. Павлодар;

- в 2007 г. III призовое место в Республиканском фестивале «Жас толқын» проходившем в г. Талдықорған;

- с 2008 г. – по 2014 г. первое призовое место среди вузов области на фестивале «Студенческая весна».

В репертуаре группы есть национальные постановки: «Үш жүз», «Киіз басу», «Көк шолақ», «Египет», «Испанский танец», «Ирландский танец», «Латино», «Кантри». Танцы на современные темы «Твист», «Джексон» и др. [3]. Участники танцевальной группы «Бадриса» украшают праздничные и отчетные концерты студии «Өнер», дарят зрителям положительные эмоции.

Айттыс – состязание певцов-импровизаторов является одним из самых сокровенных видов казахского искусства. Это искусство в годы Советской власти приобрело новое наполнение, превратилось в инструмент пропаганды. В современном Казахстане айттыс вновь приобрел черты свободы слова. А. А. Беркенова занимается с начинающими поэтами, акынами. Воспитывает студенческую молодежь, прививая им любовь к народному искусству. Обучаются студенты и искусству художественного слова, пробуют свои силы в роли ведущих, концертных программ студии. Асия Айиповна помогает студентам развивать культуру речи и сценическое мастерство.

Музыкально-эстетическое воспитание в процессе формирования эмоционально-ценностных ориентиров, художественных приоритетов, жизненных ценностей обучающейся молодежи играет определяющую роль. Обширные знания об искусстве и даже слушание музыкальных произведений не заменят тех ценных результатов, какие приносят активные занятия музыкой, не могут возместить те удовлетворение и радость, какие доставляют пение или игра на инструменте. Концертно-исполнительская деятельность как одна из составляющих в системе концептуального подхода к проблеме самовыражения, самореализации творческой личности является ведущим средством развития исполнительских возможностей студентов. Как бы не назывался этот вид деятельности, именно она является особенностью музыкально-эстетического воспитания, которая призвана определить, станет ли такое воспитание жизнеспособной, плодотворной и неотъемлемой частью образования человека.

Литература:

1. Государственная программа развития образования РК на 2011-2020 годы // Казахстанская правда. - 2010. - 19 июня. - С. 11-12.

2. Власенко В.Л. Социально-культурные условия формирования музыкальной культуры подростков в учреждениях дополнительного образования: автореф. дис. канд. пед. наук. Тамбов, 2010. 3с.

3. ««Өнер» студиясы» методическое пособие / Студия «Өнер»; КГУ им. А. Байтұрсынова. – Костанай: КГУ им. А. Байтұрсынова. 2015. – 20с.

4. Жубанов А. Струны столетий. Алматы: Дайк – Пресс, 2001. – 280с.

УДК 904 (574.26) (638.3)

НОВЫЕ ДАННЫЕ О КУЛЬТУРЕ САКОВ ТУРГАЯ

Работа выполнена при финансовой поддержке Комитета науки Министерства образования и науки Республики Казахстан (проект №2978/ГФ4 «Саки Тургая: этноархеологические исследования»)

Базарбаева Г.А.- Институт археологии им. А. Х. Маргулана, г. Алматы;
Джумабекова Г.С.- Институт археологии им. А. Х. Маргулана, г. Алматы;
Байдалы Р.Ж.- Костанайский государственный пединститут
Ионенко А.В.- Костанайский государственный пединститут

В статье изложены краткие результаты полевых исследований 2015 г. Целью проведенных работ было получение новых данных о культуре кочевников Тургая.

Ключевые слова: Тургай, саки, казахи, культура, погребальный обряд.

В полевом сезоне 2015 г. в Тургае двумя отрядами отдела Первобытной археологии Института археологии им. А. Х. Маргулана проводились поисково-разведочные и стационарные исследования.

Работы по этноархеологии выполнялись первым Тургайским отрядом (рук. А. З. Бейсенов). В ходе проведения поисково-разведочных мероприятий в южных районах Тургая проводилось изучение кулпытасов, сохранившихся на кладбищах XIX – начала XX вв. Предварительный анализ эпитафий дает очень интересные результаты. В частности, по характеру надгробных надписей четко прослеживается существование трех традиций, которые маркируют периоды казахской истории, связанные с ритуалом устанавливать кулпытасы с письменами. Первая традиция – эпитафии выполнены только в арабской графике* [*Надписи были прочитаны А. З. Бейсеновым]; вторая традиция – надписи выполнены и в арабской графике, и на кириллице и, наконец, третья традиция – только кириллица. Анализ таких, казалось бы, незначительных нюансов, укладывается в довольно короткий промежуток времени, связанный с трансформацией письменной традиции казахов Тургая [1]. Тургайские кулпытасы, как исторический источник, как памятники народной культуры, – очевидно – требуют их сохранения.

По мнению А. З. Бейсенова, анализ эпитафий в целом сближает население Тургая с регионами Каркаралы, Баянаула, Улытау, Семей, а также с традицией, фиксируемой на мемориальных памятниках всего Казахского мелкосопочника. Особенно четко проявляется сходство с центрально-казахстанской традицией в анализе особенностей архитектуры мазаров. Тонкие линии, прослеживаемые в декоре кирпичей, встречают прямые аналогии в памятниках Центрального Казахстана [1].

Кроме работ по этноархеологии, первый Тургайский отряд проводил обследование памятников эпохи раннего железа и средневековья, а также наметил объект для стационарных исследований второго Тургайского отряда (рук. Г. А. Базарбаева), основной задачей которого стало изучение памятника тасмолинской культуры, расположенного близ села Ашутасты в Аркалыкском районе Костанайской области [2].

Исследованный в 2015 г. объект (курган №10) расположен близ одного из пяти крупных курганов могильника, образующих ядро памятника. Комплекс включает в себя объекты с каменными грядами, закрепившимися в науке под не совсем удачным названием, как курганы «с усами». Такой тип памятников выделен Миром Касымовичем Кадырбаевым в качестве одного из реперных признаков тасмолинской культуры [3]. Изученный раскопками курган является органичной частью системы погребально-поминальных сооружений могильника Ашутасты.

До начала исследований объект был сильно задернован. После снятия золотого слоя обозначились следующие параметры кургана: диаметр – 16,5 м, высота – 1 м. Наземная часть кургана представляет собой панцирь из тщательно уложенных камней мелкого, среднего и крупного размеров. В основании кургана выявлена крепида, сооруженная из массивных крупных брусковидных камней. Можно выделить несколько этапов сооружения памятника. Первоначально, на площади около 227 кв. м, была подготовлена площадка, в центре которой была выкопана могильная яма подовальной формы, ориентирована по линии СЗ-ЮВ, размерами 1,95 x 2,45 м. Заполнение могильной ямы – камни различных размеров, идущие до глубины 1,60 м, в плотном грунте темно-коричневого цвета с серым (золистый) и черным включением. Камни заполнения могилы были аккуратно уложены друг на друга, слоями. Над могилой в процессе свершения ритуала погребения и сооружения конструкции были выложены камни – они не набросаны беспорядочно (прослеживается два овала по контуру надмогильной конструкции). Судя по некоторым сохранившимся *insitu* костям человека, погребенный был уложен головой на северо-запад. В придонной части яма была перекрыта деревом поперек длинной оси.

Еще один интересный момент погребальной конструкции – углубления в торцовых частях ямы, как в стенке, так и в дно. В торцовых углублениях в стенке могильной ямы находится по одному не-

большому камню. Глубина ям в донной части у торцовых стенок – 0,13 и 0,20 м; их диаметр – 0,45 и 0,50 м. Параметры могильной ямы по дну составили 2,90 x 1,90 м. Глубина – 1,80 м.

Одним из заключительных этапов длительного погребального ритуала было сооружение крепиды вокруг могильной ямы. С внешней стороны прослеживается ряд из вертикально установленных крупных брусковидных камней и плит. Снаружи их могут подпирать или опираться на них горизонтально лежащие брусковидные камни или с наклоном лежащие плиты. В основе крепиды – уложенные по длине окружности крупные брусковидные камни с наклоном к середине кургана или вытянутые радиально крупные брусковидные камни. Первый, внутренний круг – ровный ряд выложенных в ряд наиболее крупных камней, местами установленные плитки на расстоянии около 5 м от могилы (до 80 см в длину). Местами прослеживается кладка из уложенных друг на друга плит (4–5 слоев). Возможно, помимо практического, конструктивного назначения, он служил своеобразной границей между миром живых и миром мертвых. Следующим этапом было возведение наземного сооружения, при строительстве которого, предположительно, использовались земляные блоки из дерна, а также грунт, вынутый из могильной ямы. В заполнении над могилой прослеживались следы воздействия огня, что фиксируется по присутствию прослоек пепла в бровке, оставленной по линии север-юг. В юго-западном секторе была выявлена каменная антропоморфная стена.

Несмотря на то, что погребение было ограблено в древности, тем не менее, удалось получить несколько находок – это зооморфные изображения, выполненные из фольги (рис. 1, 1), и бронзовый наконечник стрелы (рис. 1, 2). Могильная яма настолько сильно оказалась потревоженной, что в ней не выявлены остатки черепа, за исключением нескольких зубов. По мнению к. и. н. Е. П. Китова, зубы могли выпасть из сильно скелетированного черепа во время ограбления.

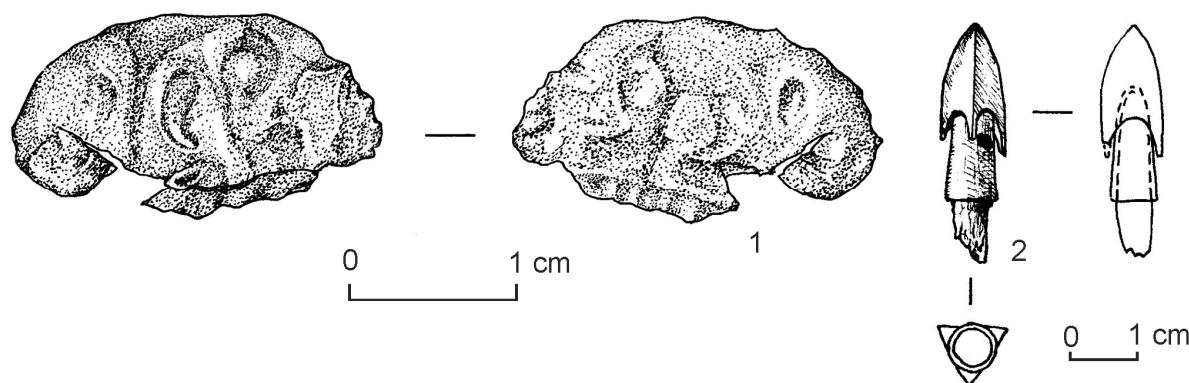


Рис. 1. Находки из кургана №10, мог. Ашутасты. 1 – изображение кошачьего хищника; 2 – наконечник стрелы

Выполнить культурно-хронологическое определение памятника позволяют особенности погребальной конструкции кургана и наконечник стрелы. Такой тип наземных конструкций зафиксирован во время раскопок в Восточной Сарыарке. Наконечник стрелы бронзовый, трехгранный, с выемками в основании граней, образующими жальца, с выступающей втулкой. Для памятников Средней Азии и Казахстана справедливо заключение И. Н. Медведской [4] о датировке комплексов с черешковыми наконечниками при отсутствии втульчатых трехлопастных не позже VII в. до н. э. Трехгранные наконечники со скрытой втулкой характерны для поздних алды-бельских памятников Тывы. В уюкско-саглыньских колчанах конца VI–IV вв. до н. э. абсолютно преобладают черешковые наконечники, а втульчатая группа стрел представлена незначительным процентом трехгранных экземпляров, присутствие которых, как правило, свидетельствует о довольно ранней (в пределах этого периода) дате комплекса. Соответственно, общая тенденция развития стрелкового набора в скифское время на территории Тывы направлена на постепенное уменьшение процента втульчатых стрел.

В то же время набор стрел втульчатой группы из кургана Аржан-1 и отсутствие в нем черешковых наконечников позволяет предполагать появление последних в Тыве не ранее середины VIII в. до н. э.

В одном из реперных памятников саков – кургане Аржан-2 в Тыве найдены две стрелы, которые могут быть сопоставлены со стрелковым набором Кюзели-Гыра и колчана из кургана 53 Южного Тагискена. Это трехлопастной втульчатый наконечник с остролистной головкой из могилы 26 (тип 1D1) и трехгранно-трехлопастной с треугольной головкой и длинной втулкой из колчана 1 могилы 25 (тип 1E1). Последний экземпляр уникален, так как имеет под основанием лопастей моделированные при отливке шипы. За исключением этой детали он напоминает стрелы типа VI-B по классификации К. Ф. Смирнова [5], которые датируются им начиная с VI в. до н. э. Трехлопастной наконечник из мо-

гилы 26 имеет втулку, доходящую до острия. Этот признак считается ранним. Еще А. И. Мелюкова [6] отмечала появление стрел с остролистной формой пера в скифских комплексах уже во второй половине VII в. до н. э. Последние разработки, выполненные для серий наконечников, обнаруженных в памятниках на западной периферии степного мира, также указывают на достаточно раннее появление этого типа стрел с опорой на средневропейскую хронологическую шкалу. Исследователи констатируют наличие, наряду с двухлопастными, значительного процента трехлопастных наконечников с остролистной формой головки, найденных в слоях гибели гальштатских поселений периода Ha C2/D1.

Все имеющие аналогии наконечники стрел из кургана Аржан-2 могут быть датированы в пределах VIII–VI вв. до н. э. Отдельные типы наконечников встречаются в ранних уюско-саглыньских комплексах конца VI–V в. до н. э., но при этом могут иметь более раннюю начальную дату [7].

М. К. Кадырбаев [3] указывает, что тасмолинским памятникам V–III вв. до н. э. присущи, в числе прочего, наибольшее распространение стандартной формы бронзовых втульчатых трехгранных наконечников стрел. В могильнике Карамурун-2, к. 3: точильный камень с отверстием для подвешивания, четыре бронзовых наконечника стрел с остатками древков. Первый наконечник втульчатый двуперый, второй – втульчатый трехгранный, третий – черешковый трехгранный, четвертый – втульчатый трехперый с резко выступающей и раздвоенной втулкой. Здесь же найден роговой наконечник стрелы, круглый в сечении [3].

Л. Т. Яблонский среди втульчатых трехгранных наконечников выделяет: Отдел С. Тип 1 – со слабо профилированной сводчатой головкой и выступающей втулкой. Подтип 1 – с удлиненной втулкой и невыделенным основанием граней (Уйгарак №6) [8]. Подтип 2 – с укороченной втулкой и опущенными концами основания граней (Уйгарак №7, 8; Кюзели-гыр №33) [8]. Тип 2 – со сводчатой головкой и укороченной выступающей втулкой, валиком вдоль всей длины головки и не выделенным основанием граней (Сакар-Чага №25) [8]. Тип 3 – с асимметрично-ромбической или сводчатой головкой, со скрытой втулкой, с опущенными концами граней (Южный Тагискен №24) [8].

Общая датировка наконечников такого типа укладывается в рамки от VIII в. до н. э. – до первой половины V в. до н. э.

В целом, видимо, учитывая особенности архитектуры наземного сооружения, погребального обряда, исследованный раскопками курган №10 в могильнике Ашутасты следует датировать VII–VI вв. до н. э.

Одновременно с раскопками кургана №10 выполнялось рекогносцировочное исследование еще одного могильника тасмолинской культуры (Ашутасты-2), расположенного также близ села Ашутасты. Данный комплекс включает в себя объект с каменными грядами и несколько курганов, вытянутых в цепочку по линии север–юг. Особенностью данного памятника является обнаружение в грядах двух изваяний. Статуя, выявленная в «северном усе» более схематичная, хотя фиксируются очень четкие следы проработки ее древним каменотесом: обозначена линия шеи, показан абрис головы. Изваяние из «южного уса» проработано детальнее – на выделенной голове достаточно четко просматриваются глаза, нос, уши, а также «оружие» (?). Возможно, материал, использованный древним мастером, не совсем удобен для изготовления скульптур, поскольку детали проработаны не глубокими желобками. Предварительный анализ изваяний позволяет синхронизировать их с известными изобразительными памятниками из ареала тасмолинской культуры. В Восточной Саьрыарке в последние годы наметился определенный прорыв в связи с тем, что количество источников позволило с уверенностью выделить скульптуры сакского круга [9; 10].

В контексте анализа статуарных памятников особое звучание приобретают результаты раскопок костанайских археологов, проводившихся в полевом сезоне 2013 г. на кургане Ашутасты-30 [11]. И. В. Шевниной и А. М. Сеитовым исследовался объект раннего железного века, содержащий погребение ребенка [11]. По палеоантропологическому определению А. В. Колбиной, возраст умершего – 1,5 года [11, с. 274]. Особенностью данного памятника является полное отсутствие предметов из сопроводительного вещевого комплекса. Как характеризуют полученные находки костанайские археологи, погребение ребенка сопровождалось отдельными фрагментами скелета овцы: двумя поясничными позвонками, правой лопаткой и берцовой костью с пяточной и таранной костями, расположенными в ногах погребенного [11, с. 274]. По определению палеозоолога П. А. Косинцева, возраст животного – около 2 лет [11, с. 274]. Возможно, отсутствие предметов сопроводительного комплекса объясняется слишком ранним возрастом ребенка, не достигшим той ступени, когда можно носить украшения, амулеты, изготовленные из более долговечного материала – кости, рога, когтей, клыков, металла. Не исключено, что обереги могли и быть. Однако, выполненные из кожи, шерстяных ниток, например, они не сохранились в условиях степного резко континентального климата.

Анализ сопутствующей мясной пищи из кургана Ашутасты-30, позволяет провести аналогии, фиксируемые в культуре питания казахов. Так, в блюдо, предназначавшееся детям – «бала табақ», обычно клали куски мяса с поясничной части животного – «бел омыртқа», берцовую кость – «асықты жілік» [12]. Выбивается из этого перечня лопатка. Хотя в материалах тасмолинской культуры присутствие именно правой лопатки животного – явление широко распространенное [3].

Обращает на себя внимание еще очень интересный элемент обряда кургана Ашутасты-30 – стела, изготовленная из камня и обнаруженная в момент исследований с западной стороны. Как отмечают, И. В. Шевнина и А. М. Сеитов сопровождение погребения ребенка стелой подчеркивает особое к нему отношение [11].

Стела из раскопанного нами объекта и аналогичная находка из кургана Ашутасты-30, позволяет предположить атрибуцию материалов костанайских археологов принадлежностью к тасмолинской культуре. Рамки бытования которой, по мнению А. З. Бейсенова, довольно четко укладываются в промежуток между VIII и V веками до н. э. [13].

В контексте анализа полученного материала заметим, что ранее округа села Ашутасты изучалась разведочными и раскопными работами Тургайской археологической экспедиции под руководством В. Н. Логвина [14]. В частности, в полевом сезоне 1992 г. раскопки велись на объектах эпохи средневековья. Полученные материалы анализировались Ю. Лохматовым, инициировавшим проведение исследований, именно этих памятников. Впоследствии, после отъезда Ю. Лохматова, результаты раскопок изучались Б. М. Хасеновой. Так, в 2015 г. Б. М. Хасеновой в научный оборот был введен интересный комплекс – курган Ащитасты-27 [15].

В 2007 г. костанайскими археологами А. В. Логвиным и И. В. Шевниной в соавторстве с любителем истории Д. Деєм, впервые обнаружившим данные сооружения в программе GoogleEarth, в научный оборот были введены данные о так называемых геоглифах. В числе этих объектов названа конструкция, получившая условное название «Ашутастинский крест» [16]. Результаты изучения геоглифов костанайских археологов, проводившихся совместно со специалистом из Литвы – G. Motuzaitė Matuzevičiute, свидетельствуют о предположительной дате сооружения данных памятников – VIII в. до н. э. [17; 18].

Таким образом, результаты исследований 2015 г., а также имеющиеся архивные данные и научные публикации свидетельствуют о том, что округа села Ашутасты осваивалась кочевниками и в эпоху раннего железа и в средневековье.

Результаты работ 2015 г. показывают перспективность исследования региона в деле изучения памятников кочевников, включая позднее средневековье, представленное данными по казахской культуре.

Благодарность. Выражаем искреннюю признательность к. и. н., доценту, заведующей кафедрой Костанайского государственного педагогического института Э. К. Наурызбаевой за помощь в организации раскопок.

Литература:

1. Бейсенов А.З., Джумабекова Г.С., Базарбаева Г.А. Искусство саков Сарыарки. – Алматы: Институт археологии им. А.Х. Маргулана; НИЦИА «Бегазы-Тасмола», 2015. – 168 с.
2. Бейсенов А.З., Джумабекова Г.С., Базарбаева Г.А. Изучение памятников тасмолинской культуры в Западной Сарыарке // Археология Западной Сибири и Алтая: опыт междисциплинарных исследований: сборник статей, посвящ. 70-летию проф. Ю. Ф. Кирюшина. – Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2015. – С. 294–297.
3. Кадырбаев М.К. Памятники тасмолинской культуры // Маргулан А.Х., Акишев К.А., Кадырбаев М.К., Оразбаев А.М. Древняя культура Центрального Казахстана. – Алма-Ата: Наука, 1966. – С. 303–433.
4. Медведская И.Н. Некоторые вопросы хронологии бронзовых наконечников стрел Средней Азии и Казахстана // Советская археология. – 1972. – №3. – С. 76–89.
5. Смирнов К.Ф. Вооружение савроматов // Материалы и исследования по археологии СССР. – 1961. – Вып. 101. – 168 с.
6. Мелюкова А.И. Вооружение скифов. – М.: Наука, 1964. – 113 с.
7. Чугунов К.В. Аржан-2: реконструкция этапов функционирования погребально-поминального комплекса и некоторые вопросы его хронологии // Российский археологический ежегодник. – СПб., 2011. – Т. 1. – С. 262–335.
8. Яблонский Л.Т. Материалы для классификации наконечников стрел раннесакского типа (по находкам в Южном Приаралье) // Древности скифской эпохи. – М., 2006. – С. 277–298.
9. Курманкулов Ж., Ермоленко Л. Древности Сарыарки: каменные изваяния. Книга-альбом на каз., рус. и англ. яз. – Караганды, 2014. – 168 с.
10. Ермоленко Л.Н., Курманкулов Ж.К., Касенова А.Д. Новые данные о специфической разновидности изваяний сакской эпохи // Вестник КемГУ. – 2015. – №1 (61). Т. 3. – С. 26–32.
11. Шевнина И.В., Сеитов А.М. Детское погребение раннего железного века из Тургая // Восхождение к вершинам археологии: сб. матер.междунар. научн. конф. «Древние и средневековые государства на территории Казахстана», посвящ. 90-летию со дня рождения К.А. Акишева. – Алматы: Институт археологии им. А.Х. Маргулана, 2014. – С. 273–280.
12. Интернет-ресурс: <http://yvision.kz/post/312670>

13. Бейсенов А.З. Поселения и могильники сакской эпохи Центрального Казахстана // Сакская культура Сарыарки в контексте изучения этносоциокультурных процессов Степной Евразии: сб. научн. статей, посвящ. памяти выдающегося казахского археолога К. А. Акишева. – Алматы: НИЦИА «Бегазы-Тасмола», 2015. – С. 7–34.

14. Калиева С.С. Стационарные работы на территории Аркалыкской сельхозопытной станции. Раскопки могильника Ащитасты 27. Отчет о полевых исследованиях Тургайской археологической экспедиции на территории Тургайской области в полевом сезоне 1992 г. Кустанай, 1993 // Архив ИА КН МОН РК, оп. 2, д. 2409.

15. Хасенова Б.М. Курган тюркского времени могильника Ащитасты 27 // Ежелгі Торғай – Ұлы дала төсіндегі асыл алқа. Древний Тургай и Великая Степь: часть и целое: сб. научн. статей, посвящ. 70-летию В. Н. Логвина. – Костанай–Алматы, 2015. – С. 212–222.

16. Логвин А.В., Шевнина И.В., Дей Д.Б. Геоглифы Торгая // Вопросы истории и археологии Западного Казахстана. – Уральск, 2011. – №1 (вып. 14). – С. 226–229.

17. Logvin A., Shevnina I., Motuzaitė Matuzevičiute G., Seitov A. Steppe geoglyphs mark the ancient routes of human migration across Central Asia: introduction to the research // 20-th Annual Meeting of the European association of archaeologists: abstract of the oral and poster presentations (Istanbul, 10–14 September 2014). – Istanbul, 2014. – P. 492.

18. Motuzaitė Matuzevičiute G., Logvin A.V., Shevnina I., Seitov A.M., Feng J., Zhou L. OSL dates for the ancient geometric earthworks of Kazakhstan // Archaeological Research in Asia. – 2015. Режим доступа:

https://www.academia.edu/19798505/OSL_dates_for_the_ancient_geometric_earthworks_of_Kazakhstan

УДК 613(574)

ПРОИЗВОДНЫЕ С ДИМИНУТИВНЫМИ СУФФИКСАМИ В ОПРЕДЕЛЕНИИ КАТЕГОРИИ ЭМОТИВНОСТИ, ЭМОЦИОНАЛЬНОСТИ

Баяхметова А.А. – кандидат филолог.наук, доцент КГУ им. А.Байтурсынова, ст.преподаватель ЦЯП

В современном научном языкознании значение слова рассматривается как организованная система взаимосвязанных макрокомпонентов и микрокомпонентов. В качестве микрокомпонентов исследователи выделяют семантические показатели, выражающие экспрессивность, эмоциональность, оценочность, образность. Диминутивность характеризуется определённой стилистической окраской, особенности её определяют коммуникативной целью высказывания. В настоящей статье рассматривается роль диминутивных формантов в определении категории эмотивности и эмоциональности.

Ключевые слова: диминутивы, эмотивность, эмоциональность, производные, аппеллятивы, словообразовательные варианты, оценочность

В современном русском языке в образовании производных особое место отводится диминутивным формантам. Уменьшительность (диминутивность) – это особое языковое значение, которое связано с указанием на уменьшение размера объекта. Уменьшительность может передаваться путем прибавления определенного аффикса к именной основе. В качестве морфологического средства мы можем использовать специальные уменьшительные суффиксы: –ок, –ец, –чик, –ик, –еньк, –оньк и др.: хомут – хомуток, дуб-дубочек, карман – карманчик, билет – билетик, букет – букетик, сладкий – сладенький, маленький- махонький. Уменьшительный суффикс может присоединяться к глагольной основе. В таких случаях он указывает на изменение действия: пойдём спатеньки. Данное явление характерно для художественного и разговорного стилей.

Основной функцией языка является коммуникативная функция или функция общения. Как нам известно, суффиксальный способ является одним из продуктивных способов образования слов в русском языке, проявляет высокую степень продуктивности в создании слов разной стилистической принадлежности, наиболее широкое употребление анализируемых диминутивов наблюдается в художественной и разговорной речи, чаще в речи эмоционально окрашенной. Так, слова с диминутивными суффиксами передают различные оттенки чувства. Например, положительные эмоции – сыночек, солнышко, бабуля, аккуратненько, близехонько и отрицательные – бородачи, детина, казенщина.

Художественное произведение – это эмоциональное постижение окружающего мира и образное представление с целью воздействия на наши чувства. Аффиксальные морфемы, в том числе и

диминутивные, позволяют образовывать словообразовательные варианты, которые получают определённую функционально-стилевую закреплённость. Н.А. Ипполитова справедливо отмечает: "Стилистически окрашенные (эмоционально-экспрессивные и функциональные) средства – основной фонд стилистических средств языка. Стилистическая окраска языковой единицы – это те дополнительные к выражению основного лексического и грамматического значения функциональные и экспрессивные свойства, которые несут стилистическую информацию о возможности употребления этой единицы в определённой сфере и ситуации общения" [1, с.87]. Русское словообразование отличается гибкостью, богатством словообразовательных ресурсов, обладающих яркой стилистической окраской.

Многие слова не только определяют понятия, но и выражают отношение к ним говорящего, т.е. имеют особого рода оценочность. Эмоциональность традиционно рассматривается в науке с учётом таких категорий, как оценочность, экспрессивность, образность, интенсивность. Становлению теоретической базы по категории оценочности, экспрессивности, эмоционально-оценочной лексике послужили исследования современных русистов, среди которых мы выделяем работы Ю.Д. Апресяна (2, 366с.), Б.И. Доданова (3, 272с.), М.Н. Кожиной (4, 223с.), Е.М. Вольф (5, 227с.), Н.А. Лукьяновой (6, 227с.) и др. В своих трудах они исследуют особенности эмоциональных состояний. По мнению Н.А. Лукьяновой: "Оценочность, представляемая как соотносённость слова с оценкой, и эмоциональность, связываемая с эмоциями, чувствами человека, не составляют двух разных компонентов значения, они едины, как неразрывны оценка и эмоция на внеязыковом уровне" [6, с.45]. "Положительная оценка, - пишет она, - может быть передана только через положительную эмоцию – одобрение, ласку, восторг, похвалу и т. п., оценка как бы "впитывает в себя соответствующую эмоцию" " [6, с.27]. Понятия эмоциональности и оценочности не тождественны, хотя и тесно связаны. Проблема эмоции в языке в первую очередь рассматривается в лексикологии: Л.Г. Бабенко, В. Н. Гридин, И. Н. Худяков, М. К. Шакова, З. Е. Фомина, О. Ф. Шматина и др., и связана с проблемой отражения в языке национального сознания, культуры, традиций народа: А. Вежбицкая, Ю. С. Степанов, Ю. Д. Апресян и др. Не все эмоциональные слова (например, междометия) содержат оценку. Есть слова, в которых оценка составляет суть их смысловой структуры, но они не относятся к эмоциональной лексике, например: слова хороший, плохой, радость, гнев, любить, страдать. Подобные слова могут содержать лишь одну сторону оценки, только семантику.

Особенность эмоционально-оценочной лексики состоит в том, что эмоциональная окраска "накладывается" на лексическое значение слова, но не сводится к нему. Многие ученые считают, что эмоции выражаются преимущественно в сфере лексической семантики и исследовать эмотивность в языке нужно как лексико-семантическое явление.

Вслед за учеными, в составе эмоциональной лексики мы выделяем три группы. Это:

1. Слова с ярким коннотативным значением, которые содержат оценку фактов, явлений, признаков, дающие однозначную характеристику людей: воодушевить, восхитительный, дерзание, непревзойденный, первопроходец, предначертать, провозвестник, самопожертвование, безответственный, брюзга, двурушник, делячество, допотопный, напакостить, опорочить, очковтирательство, подхалим, пустозвон, разгильдяй. Такие слова имеют одно значение и, как правило, выразительная эмоциональность препятствует развитию у них переносных значений.

2. Многозначные слова. Подобные слова нейтральные в основном значении, которые получают качественно-эмоциональный оттенок при переносном употреблении. О человеке определенного характера мы можем сказать: тряпка, тюфяк, дуб, слон, медведь, змея, ворона, попугай; в переносном значении можно использовать глаголы: пилить, шипеть, петь, грызть, копать, зевать, моргать и др.

3. Слова с суффиксами субъективной оценки. На наш взгляд, к этой группе мы можем отнести апеллятивы с диминутивными формантами. Данные слова передают различные оттенки чувств, несут в себе положительные эмоции: сыночек, дочурка, бабуля, солнышко, быстренько, близехонько, бородачица, детина, казенщина. Оценочные значения подобных слов обусловлены не номинативными свойствами, а словообразованием, так как эмоциональную окраску формам придают аффиксальные морфемы, в частности диминутивы.

Человек характеризуется социально-значимыми и природными качествами с точки зрения его отношения к самому себе, к окружающим, к труду, собственности и т.д. На наш взгляд, лексические значения производных как единиц языкового сознания отражают социальный опыт людей, их представления об окружающем мире. Эмоциональность традиционно рассматривается в науке с учетом таких категорий, как оценочность, экспрессивность, образность, интенсивность, семантическая структура слова, как правило, осложняется коннотативностью.

В языкознании существуют различные определения коннотации. Так, Ш.Балли рассматривает её как "стилистическое значение", Л.А. Новиков – как "эмотивное значение", А.А. Киселёв, В.Н. Комиссаров как "прагматическое значение", В.Г. Гак – как "лексический фон" и т. д. Е.Ю. Мягкова определяет коннотацию "как совокупность эмоционального, оценочного, экспрессивного и стилистического компонентов" [7, с.15]. Ю.Д. Апресян коннотациями называет семантические ассоциации, т.е.

"те элементы прагматики, которые отражают связанные со словом культурные представления и традиции, господствующие в данном обществе, практику использования соответствующей вещи и многие другие внеязыковые факторы" [8, с. 67].

В современном научном языкознании значение слова рассматривается как организованная система взаимосвязанных макрокомпонентов и микрокомпонентов. В качестве микрокомпонентов исследователи выделяют семантические показатели, выражающие экспрессивность, эмоциональность, оценочность, образность. Ср.: поганец "отвратительный и презренный мелкий человек"; старец "старик с оттенком почтительности, уважения". Практически любое слово оценочно. "Вся оценочная лексика в самом общем виде подразделяется на эмоционально-оценочную, в которой оценочный компонент отражает эмоциональные и родственные им характеристики, внутренне присущие человеку как индивидууму биологическому, социальному, и зафиксированные в его сознании на основе деятельностного опыта и идеологически оценочную лексику, оценочный компонент которой отражает идеологические, мировоззренческие, морально-нравственные, социальные, культурные и т. п. отношения между людьми (индивидуумами, групповыми коллективами и количественно значительными общностями", - утверждает А.Л. Голованевский [9, с.79-80].

Употребление оценочных слов сопряжено с определёнными типами контекстов, экспрессивность производных выступает в коммуникативном акте. Разный тип оценки передаётся разной тональной окраской интонации или контекстом. Читаем у В.Н. Цоллер: "... экспрессивность, являясь совокупностью особых семантико-стилистических признаков лексической единицы, в сложном взаимодействии с категориями оценочности и эмоциональности как компонентами коннотации, обеспечивает способность слова выступать в коммуникативном акте средством субъективного выражения отношения говорящего к содержанию или адресату речи..." [10, с. 70].

Для выражения эмоций язык располагает разнообразными лексическими, морфологическими, синтаксическими средствами, эмотивность передаётся с помощью междометий, частиц, слов с эмоционально-экспрессивными суффиксами. Диминутивные суффиксы информируют о том, что производные обладают эмоциональной окраской (неодобрения, пренебрежительности, иронии, ласкательности и т. д.). Экспрессивная лексика выражает не только эмоции человека, но и его оценку явлений действительности. Оценочность, представляемая как соотносительность слова с оценкой, и эмоциональность, связываемая с эмоциями, чувствами человека, не составляют разных компонентов значения, они едины, как неразрывные оценки и эмоции не внеязыковом уровне. Положительная оценка может быть предана через положительную эмоцию – одобрение, похвалу, ласку, восторг, восхищение и т.п., отрицательная – через отрицательную эмоцию – неодобрение, неприятие, осуждение, досаду, раздражение, пренебрежение, презрение и т.п.

И. Б. Голуб считает, что: «Экспрессивная окраска в слове наслаивается на его эмоционально-оценочное значение, причем у одних слов преобладает экспрессия, у других - эмоциональная окраска. Поэтому разграничить эмоциональную и экспрессивную лексику не представляется возможным». [11, с.25]. Мы согласны с этим мнением, но, однако при этом нельзя считать, что эмоциональность и экспрессивность – это одно и то же. Экспрессивность может выражаться как языковыми, так и неязыковыми средствами: жестами, мимикой, интонацией.

Индивидуальное эмоционально окрашенное восприятие слова обусловлено, на наш взгляд, контекстом. Одно и то же слово может в разных контекстах иметь неодинаковую степень эмоциональной окрашенности. Вот некоторые из возможных примеров:

Пантелей Прокофьевич, времени не теряя, бутылку самогонки – на стол, тряпочку – затычку из горлышка долой, понюхал сладко – горький дымок, похвалил. (М. Шолохов. Тихий Дон) [12, с.63];

Выстрел сорвал с крыши белый дымок инея. (М. Шолохов. Тихий Дон) [12, с.139];

Над папахами их слоился и таял табачный дымок. (М. Шолохов. Тихий Дон) [12, с.127].

Слово дымок не в одинаковой степени способно наполняться эмоциональным содержанием. Так, в предложении (Выстрел сорвал с крыши белый дымок инея) производное дымокпривносит эмоциональное ощущение лёгкости и даже грусти, благодаря сочетанию производного дымоксо словами белый, инея. В первом и третьем предложениях эмоциональность слова дымок выражается в сочетании с прилагательными сладко – горький, табачный, которые указывают на признак предмета. Функционируя в эмоционально- окрашенном тексте, производные с маловыраженной диминутивностью сравните: дымочек, сыночек, братик)получают способность экспрессивно передать информацию о состоянии героя в момент эмоционального напряжения:

- Ну, здорово, Мирон! Вот как пришлось, сынок, свидеться. (М. Шолохов. Тихий Дон) [12, с.265];

- Дойдём до яров, сынок, ты беги, а я для видимости вслед тебе стрельну раза два... (М. Шолохов. Донские рассказы) [13, с.169];

- Да будь, братец, хоть ты умён! Ну что вам далось это потомство.

(Н. Гоголь. Мёртвые души) [14, с.325].

Таким образом, эмотивное значение полностью совпадает с лексическим и служит, как считает В.И. Шаховский, "для выражения эмоционального состояния, отношения (без его названия в слове) к миру" [15, с.26].

Прагматическая и эмоциональная функция языка находятся в диалектическом единстве. Реализация экспрессивной функции языка связана с актом производства речи. Осуществление же прагматической функции неотделимо от восприятия речи читателем или слушателем.

В стилистике художественной литературы пёстрая структура экспрессивных красок бытовой речи используется для решения задач литературно-художественного произведения.

Диминутивность характеризуются определённой стилистической окраской, особенности её проявления, на наш взгляд, определяются коммуникативной целью высказывания. Выступая в качестве экспрессивного средства языка, диминутивы образуют слова, вызывающие те или иные чувства, эмоции. Диминутивность, на наш взгляд, является продуктивным в образовании производных с эмоционально-экспрессивным оттенком.

Литература:

1. Ипполитова Н.А. Русский язык и культура речи в вопросах и ответах. Учебник для вузов.- М.: Проспект, 2006.- 344с.
2. Апресян Ю.Д. Образ человека по данным языка: попытка системного описания /
3. Апресян Ю.Д.. Избр. труды. Лексикография.- М.: Наука, 1995. – 366 с.
4. Доданов Б.И. Эмоция как ценность.- М.: Политиздат, 1978. – 272 с.
5. Кожина М.Н. Стилистика русского языка.- М.: Просвещение, 1983. – 223 с.
6. Вольф Е.М. Функциональная семантика оценки.- М.: Наука, 1985. – 227с.
7. Лукьянова Н.А. Экспрессивная лексика разговорного употребления.- Новосибирск: 1986. – 227 с.
8. Мягкова Е.Ю. Эмоциональная нагрузка слова: опыт психолингвистического исследования.- Воронеж: Изд-во Воронежского университета, 1990.-106с.
9. Апресян Ю.Д. Избранные труды в 2-х томах.- М.: Школа "Языки русской культуры", 1995.- С.145-147.
10. Голованевский А.Л. Оценочность и ее отражение в политическом и
11. лексикографическом дискурсах (на материале русского языка). // Филологические
12. науки.- 2002, № 3. – С. 79-80.
13. Цоллер В.Н. Экспрессивная лексика: семантика и прагматика //Филологические науки.- 1996, № 6. – С. 62-71.
14. Голуб И.Б. Русский язык и культура речи: Учебное пособие. – М: Логос, 2003. – 432 с.
15. Шолохов М. А. Тихий Дон: Роман в 4-х книгах. Алма – Ата: Мектеп, 1987. – 640 с.
16. Шолохов М. А. Донские рассказы.- М.: Детская литература, 1964. – 221 с.
17. Гоголь Н.В. Мертвые души. - М.: Сов. Россия, 1988. – 430 с.
18. Шаховский В.И. Категоризация эмоций в лексико- семантической системе языка.- Воронеж: 1987. – 262 с

УДК 32.019.51

МАНИПУЛЯТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ СМК: МИФОТВОРЧЕСТВО И ПРОПАГАНДА

Галактионова Н.А. - кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского и иностранных языков, Тюменское высшее военно-инженерное командное училище (военный институт) имени маршала инженерных войск А.И.Прошлякова.

В статье рассматриваются манипулятивные технологии, применяемые в современных СМК. Мифотворчество, пропагандистские практики расчеловечивания, этнонационалистические фиксации расцениваются автором статьи как проявление этнонегативизма и ксенофобии.

Ключевые слова: этнонегативизм, пропаганда, СМК, манипулятивные технологии, мифотворчество, технологии расчеловечивания.

Нации в современной Европе складываются из людей разных национальностей, объединенных в едином государстве. Формированию их общего национального сознания способствует общность идеологии и культуры; освоенная посредством совместного труда и хозяйственных связей в течение нескольких поколений территория; возможность беспрепятственного передвижения по стране; един-

ство хозяйственной деятельности и экономических интересов. Взаимопониманию разных этносов способствует наличие языка (или языков) межнационального общения. Этнонационализм - практика группообразования, основанная не на общегосударственных интересах, а на принадлежности к определенному этносу, этническая конкуренция.

В полиэтничных странах этнонационализм – опасная тенденция, возникающая как результат этнической мобилизации в узкогрупповых интересах.

Со второй половины 80-х годов в национальных республиках СССР и отдельных регионах России возникла волна этнонационализма и русофобии. В 90-х годах фиксировались случаи дискриминации русского населения, в те годы появлялись публикации с теоретическим обоснованием справедливости происходящих процессов. В 1994 году Г.Т. Тавадов писал, что негативная межнациональная обстановка обусловлена тем обстоятельством, «что во многих республиках в составе РФ титульное население составляет меньшинство. Из 21 республики только в 5 титульное население превышает 50 % населения республики. В республиках РФ, вместе взятых, «коренное население» составляет 32 %, а в автономных округах и того меньше – 10,5 %. Такая ситуация порождает известное противоречие между титульным и нетитульным населением в республиках. Реалии сегодняшнего дня позволяют сделать вывод: национальная государственность, возникнув как следствие решения национального вопроса, стала теперь одной из причин межнациональной напряженности» [9; 36]. Таким образом, Г.Т. Тавадов формулирует позицию, по которой полиэтничность или доминирование нетитульного населения признается конфликтогенным фактором.

После распада СССР, сопровождавшегося конфликтами титульных этносов с остальными, в России возникла необходимость оформления собственной национально-этнической политической стратегии. Усилия по созданию новой политической общности – россиян вполне оправдываются, опросы общественного мнения фиксируют неуклонный рост идентификационных характеристик, связанных с нацией, а не этносом. Большинство граждан позиционирует себя как «россиян», при этом повсеместно фиксируется множественная идентичность – для жителей России одинаково ценным является осознание себя гражданином страны, представителем этноса и жителем определенного региона, таким образом, национально-государственная, этническая и локально-региональная идентичности не конфликтуют между собой.

В современной России идет активный поиск инструментов по воспитанию патриотических чувств гражданина страны, россиянина. Патриотические инициативы властей направлены в сторону восстановления в глазах общественности статуса России как сильного и самостоятельного государства. Отсюда – популярность разного рода патриотических проектов («Имя России», «Георгиевская ленточка» и т.д.) с общероссийским ценностным смыслом; апеллирование к героическому прошлому страны; поиск «героев нашего времени», популяризация российских праздников; воспитание в русле общероссийских гражданских ценностей вне этнических и конфессиональных различий. Наблюдаются новые подходы в осмыслении вектора российского образования как образования надэтнического, общегосударственного с одной стороны, и сохраняющего лучшие черты этнического с другой.

Этническая и национальная самоидентификация индивида в обычных условиях присутствует в латентной форме, уступая место иным формам идентичностей: профессиональной, семейной, политической и др. Этническая идентичность актуализируется ситуативно, например, при конкуренции с другими этническими группами за доступ к общественным ресурсам и рабочим местам, в момент ощущения опасности потери привилегий, угрозы ассимиляции, других вызовов. Политизация этничности может быть результатом удачного манипулирования существующими противоречиями и дистанцированности со стороны национальных лидеров. В этом случае гипертрофированное этническое самосознание начинает конкурировать с общегражданской идентичностью, проявляется в форме этнического сепаратизма, поддержки националистических движений и партий, протестной активности, базирующейся на этническом поле.

Бытовой этнонационализм не всегда и не обязательно проявляет себя в форме открытого противостояния или конфликтов на этнической почве. Автор настоящего исследования на основании мониторинга СМИ и электронных новостных ресурсов, пришел к выводу, что российские СМИ и электронные ресурсы подогревают интерес к теме межэтнической вражды.

Исследование деструктивной роли СМИ относительно межэтнической стабильности – тема важная и практикоориентированная. По данным исследований Г.В. Кожевниковой, А.М. Верховского и О.А. Сибиревой, спад количества публикаций, заостряющих внимание на теме межэтнической вражды, снизился в начале – середине 2000 годов. [3]. Это период борьбы российского государства за целостность страны. Думается, власть понимала, что публикации экстремистского толка, эксплицирование этнической принадлежности преступности в СМИ не снижает градус этноненавистничества в период кавказских конфликтов, террористической активности. Цензурная политика настойчиво не рекомендовала подчеркивать этничность, однако, предыдущие годы приучили читателя по нерусской фамилии участников конфликтных ситуаций делать выводы о «понаехавших».

Следует особо сказать, что актором внедрения негативных установок являются не собственно СМИ, а власть в лице конкретных чиновников, представителей органов правопорядка. Риторика пра-

воохранителей ориентирована на «расистские» установки, их отмечали в заявлениях начальника управления Федеральной миграционной службы России по Московской области О. Молодиевского, руководителя ФМС К. Ромодановского и других [6].

В сфере правопорядка сложилась практика сегментирования криминального пространства по национально-этническому признаку. Как общее место, например, закрепилось представление о преобладании граждан стран Центральной Азии среди лиц, совершающих преступления, связанные с наркотиками [7, с. 103-124]. Для повседневной правоохранительной практики такое сегментирование – рабочий инструмент по раскрытию преступлений. Однако, в этом случае существует реальная опасность выхода таких воззрений в широкий общественный обиход, что провоцирует их кодирование в устойчивые негативные стереотипы.

Журналисты используют информацию со специализированных ресурсов, пользуются данными, опубликованными на сайте Следственного комитета РФ, других сугубо профессиональных сегментах, транслируя информацию, предназначенную для служебного пользования напрямую в общество. В результате профессиональная характеристика криминальной сферы становится основой для обывательской стереотипизации, закрепляется в сознании граждан неизменно в отрицательном ключе: «кавказцы – члены организованных бандитских группировок», «мигранты – насильники и убийцы» и т.д.

Между тем, оценки потенциала человеческого развития, индексы инвестиционной привлекательности российских регионов, экономическая ситуация, структура занятости показывает заинтересованность в привлечении миграционных потоков. Миграция – важнейший ресурс экономического развития для модернизирующейся экономики.

Негативизм в отношении мигрантов стал нагнетаться с ухудшением экономической ситуации, спровоцированной глобальным кризисом, другими геолокальными причинами. Увеличение материалов с этноненавистническим подтекстом зафиксировано со времени событий в Кондопоге, уральском селе Сагре, достигло кульминации после убийства болельщика Егора Свиридова в декабре 2010 года, участники нападения были отпущены и скрылись, что вызвало возмущение и выплеснулось в противостояние на Манежной площади. Это убийство породило цепь подобных, в резонансных столкновениях 2010 – 2012 годов гибли именно футбольные фанаты, а, как известно, наиболее радикальная их часть – ультрас – хорошо скоординированная многочисленная группа, с разработанной тактикой и стратегией поведения, тренируемая в уличных боях, поэтому их протестные выступления после очередного происшествия становятся массовыми, пользуются поддержкой блогосферы и СМИ.

Таким образом, с 2010 года отмечается рост публикационной активности материалов, характеризующихся как этнонегативизм. В процессе исследования новостных ресурсов можно фиксировать акцентирование этнического подтекста совершаемых преступлений, нагнетание истерии, связанной с мигрантофобией. Достаточно открыть любой поисковый браузер, и по тегу «убийство» возникнет множество публикаций ксенофобского содержания. Для интернет-источников, как и для других СМИ, характерна ориентация на освещение национальной принадлежности преступника, описание жертвы как исключительно мирного, случайного прохожего: Убийствоболельщика «Спартака» мигрантами в Пушкино. (РИА Новости); Убийствоболельщика «Спартака» выходцами с Кавказа! (Вконтакте); Мосгорсуд сегодня, 3 ноября, приговорил уроженца Грозного Ахмедпашу Айдаева за убийствоболельщика «Спартака», сотрудника ВГТРК Юрия Волкова, к 17 годам заключения в колонии строгого режима (piter.tv); Подозреваемый в убийствоболельщика ЦСКА в Подольске после преступления уехал в Азербайджан (lenta.ru); Мосгорсуд вынес приговор Ахмедпаши Айдаеву, обвиняемому в убийствоболельщика московского «Спартака» Юрия Волкова (news.bcm.ru); Обвиняемый в убийствоболельщика «Спартака» житель Нальчика Аслан... (karachays.com); Националистические беспорядки после убийствоболельщика «Спартака» (regnum.ru); Убийствоболельщика Волкова: чеченцы начали драку на ножах, чтобы москвичи не сопротивлялись (zakon.kz); Новое убийство фаната: в Петербурге гастарбайтер... (newsru.com); Объявлен розыск обвиняемого в убийствоболельщика команды ЦСКА. Следственным комитетом России в федеральный, а также в международный розыск был объявлен Хосрувл Наила – уроженец Азербайджана (crims.ru); В убийствоболельщика ЦСКА в Подольске подозревается уроженец Дагестана (aksakal.info); Новое убийство фаната: в Петербурге гастарбайтер забил трубой болельщика «Зенита» (lenta.ru).

В СМИ также подчеркивается лояльность правоохранительных органов по отношению к преступникам, либо коррумпированность и близорукость органов обеспечения правопорядка в искоренении преступлений на этнической почве: Следователь по делу Свиридова объяснил, почему отпустил кавказцев... Шестерых кавказцев задержали, но потом отпустили всех, не считая 26-летнего уроженца Кабардино-Балкарии... Против следователей, отпустивших задержанных, о халатности (tver13.org); Кавказцы убили русского парня в Омске. Следователь их отпустил (rospil.info); Следователь Соколов, который отпускает убийц на волю: 24 декабря 2010 блогеры разыскали следователя Головинской прокуратуры, который отпустил соучастников драки кавказцев с футбольными фанатами (stringer-news.com); Правоохранители отпустили кавказцев, забивших до смерти

москвича... (rupolitika.ru); Полиция отпустила кавказцев, жестоко избивших студента в московском метро (online812.ru).

По данным правозащитного центра «Сова», с начала 2014 года в конфликтах на почве ксенофобии и национальной ненависти пострадало не менее 29 человек, 7 из них погибли. С января 2014 года зафиксировано не менее 12 акций вандализма, обусловленных неонацистскими взглядами.

В марте 2014 года Центр изучения национальных конфликтов (ЦИНК) совместно с «Клубом регионов» подготовил первый рейтинг межэтнической напряженности в регионах Российской Федерации. Самая напряженная межэтническая ситуация сложилась в Москве, Санкт-Петербурге, Ставропольском крае и Республике Татарстан. По результатам исследования, с сентября 2013 года по март 2014 года произошло 570 «этнически мотивированных действий». По мнению составителей рейтинга, основными факторами этнической напряженности являются неконтролируемая миграция, социально-экономическая депрессия в регионах, невнятная национальная политика, отсутствие должной культуры общения, неосведомленность населения, противостояние элит и кланов [8]. Необходимо добавить, что СМИ следует с осторожностью тиражировать такие характеристики криминальной среды, которые относятся исключительно к служебной сфере и допустимы в дискурсе работников правоохранительных органов. Использование этноориентированных фиксаций различного рода преступлений, несомненно, облегчает работу полиции, но при опубликовании в широком информационном пространстве может способствовать развитию этнонегативизма и ксенофобии.

Дискурс межнациональной розни в последние два года связан не столько с мигрантами из кавказских и азиатских республик, сколько с украинской тематикой для россиян и с неконтролируемой миграцией из охваченного войной Ближнего Востока для Европы.

Таким образом, в настоящее время в России актуальны проекты, способные снять межэтнические противоречия, снизить градус этнонегативизма. Необходима государственная идеология, призванная упорядочить систему гражданских ценностей, став пассионарной идеей, объединяющей общество на принципах общероссийского патриотизма вне этнической определенности. Центральные электронные СМИ во многом определяют общие для всей страны не только социально-политические, но и культурные установки. Именно электронные СМИ способствовали акциям, направленным против политики эстонских властей по переносу памятников российским воинам-освободителям, против агрессивной политики Грузии в отношении Южной Осетии. Но именно СМИ представили конфликт на Манежной площади, в Кондопоге в системе координат этнической розни. С 2010 года в электронных СМИ фиксируется наибольшее количество ультранационалистических воззваний, блогосфера активно используется в нагнетании истерии вокруг событий, связанных с межгосударственной и межэтнической политикой. С декабря 2013 года основная масса этнонегативизма связана с украинской тематикой, идет широкомасштабная информационная война. [5]

Новая практика информационной войны связан с использованием приема расчеловечивания. Стратегия расчеловечивания вписывается в манипулятивные технологии, связанные с «вбрасыванием» в мир востребованного социального мифа. Основные черты такого мифа, чтобы стать жизнеспособным, базируются на нескольких основаниях: цели; жизнеспособности, которая подразумевает адаптивность к существованию в определенной социокультурной среде; доверительности, основанной на ощущении искренности у целевой аудитории; обобщенности, укорененной на раскрытии ценностей целевой аудитории; выразительности, способной вызвать эмоциональное переживание эстетического и антиэстетического характера. [10]

Мифотворчество, имеющее пропагандистские основания, искусно использует в манипулятивных практиках отработанные технологии использования образа врага. Для подчеркивания его агрессивной и разрушительной роли интенсифицируются не человеческие или бесчеловечные основания зла, внушается, что по отношению к врагу соблюдение правил необязательно, поскольку он – «нечеловек». Для экспликации такой мысли важно отказать врагу в любых проявлениях человеческих черт: у врага нет имени, он бездушен, он – не человек, и, значит, любые агрессивные действия против него оправданны, логичны и нужны. «Уже давно произошло расчеловечивание – воюют не люди с людьми, не славяне со славянами, не чеченский батальон со львовскими силами, воюют "укропы" с "колорадами". Такие ярлыки позволяют не мучиться совестью – какая разница, порезать траву на салат или опрыскать картофельные кусты ядом» - пишут специалисты. [1] Начало технологии расчеловечивания – маска, скрывающая лицо. Использование масок у активистов майдана стало основанием тезиса о том, что они «прячут лица», поскольку виновны. Лицо не скрывает тот, кто прав. Вторая волна расчеловечивания – использование ярлыков, в основании которых лежат анималистские (колорады) или растительные (укроп) образы и т.д. Использование образов-ярлыков калечит сознание, поскольку реципиенты воспринимают эти ярлыки без должного анализа, усваивают их, пользуются ими, привыкают к ярлыкам.

Технологии расчеловечивания увеличивают накал противостояний, не снижают градуса чело-веконенавистничества, и потому опасны.

Для снижения числа этноориентированных публикаций необходимо выработать стратегию информационной ответственности СМИ, в которой бы были закреплены установки журналистской и

редакторской этики. Существуют попытки создания этического кодекса журналистов [11]. Соблюдение норм, прописанных в кодексах журналистской этики, должно неуклонно соблюдаться журналистами. Но немаловажным обстоятельством является также общекультурная компетенция журналиста и специальная подготовка в области этнологии, этнографии, религиоведения, этнопсихологии. Так как помимо собственно журналистской подготовки, важное значение в профессиональной деятельности имеют толерантные установки, нацеленность на правдивое и непредвзятое освещение событий, способность к разрешению потенциально конфликтных ситуаций, чуткость и эмоциональная устойчивость в соединении со способностью к эмоциональному отклику.

Таким образом, в деятельности СМИ основополагающими следует признать толерантные и неконфликтные установки; соблюдение норм журналистской этики; специальную подготовку и компетентность в освещении тем, связанных с этнической проблематикой. Должен быть и надзор со стороны государства и общественности по соблюдению вышеизложенных правил. Немаловажным обстоятельством для создания неконфликтного поля межэтнического взаимодействия является атмосфера общественного благополучия и пропаганда общечеловеческих и общегражданских ценностей, объединяющих всех членов социума.

Литература:

1. Бурцев С. Война на Украине: расчеловечивание // <http://www.yuga.ru/articles/society/6974.html?print=1> (Дата обращения 26.10.2015)
2. В России с начала года от рук националистов пострадали 29 человек, семь из них погибли // NEWSru.com.- Вторник, 1 апреля 2014 г. 13:54
3. Верховский А.М. Ксенофобия, свобода совести и антиэкстремизм в России в 2007 году / Верховский А.М., Кожевникова Г.В., Сибирева О.А. - М.: СОВА, 2008. 77 с.
4. Галактионова Н.А. Особенности освещения криминальной хроники: ксенофобия как ориентир современных СМИ // Вестник ТИПК. - 2014. - №2. С. 138 – 142.
5. Лисовский Ю.А., Самарин А.Н. Украина и Крым сквозь дым информационной войны / Ю.А. Лисовский, А.Н. Самарин // Конфликтология. - 2014. - №1. С. 57 – 76.
6. От перемены мест считаеваемых //Коммерсантъ Власть. - 2009. - № 5. С. 20.
7. Пядухов Г.А. Преступность среди этнических групп внешних мигрантов // Пядухов Г.А. Этнические группы мигрантов: тенденции притока, стратегии поведения. - Пенза: ПГАСА, 2003. 132 с.
8. Составлен первый рейтинг межэтнической напряженности: Москва и Петербург – лидеры // Коммерсант. - 2014. 14 апр.
9. Тавадов Г.Т. Современная этнополитическая ситуация в России // Социально-политический журнал. - 1994. - № 11-12. С. 36
10. Ульяновский А. Мифодизайн: коммерческие и социальные мифы. -СПб.: – Питер, 2005. 544 с.
11. Этический кодекс журналистов, освещающих межэтническую тематику в Российской Федерации // <http://nazaccent.ru/about/eticheskij-kodeks/> (Дата обращения 10.10.2015)

УДК 378

СУЩНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА

Байешов Д.А. - магистрант второго года обучения, специальность «Педагогика и психология», Костанайский государственный университет им. А.Байтурсынова.

В статье рассмотрены сущность профессиональной компетентности, предложена модель профессиональной компетентности преподавателя высшего учебного заведения (педагога высшей школы), представлен анализ ее структурных компонентов.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, профессиональная деятельность, педагогические умения, профессиональная направленность, акмеология.

Своеобразной концептуальной основой профессиональной подготовки педагогов в высшей школе, формирование их профессиональной компетентности стали работы Г.А. Балла, Е.А. Климова; профессиональной компетентности педагога и педагогического мастерства - О.М. Алексюка, И.А. Зязюна, В.Н. Кузьмин, А. К. Марковой, В.А. Слостенина; педагогического призвания - Л.М. Ахмедзяновой; профессиональной культуры педагога - И.Ф. Исаева и др.

Основными задачами нашей статьи является определение основных составляющих профессиональной компетентности специалиста и анализ сущности структурных компонентов профессиональной компетентности педагога высшей школы.

Основу компетентности специалиста, по мнению современных ученых А.А. Бодалева, В.И. Жукова, Л. Лаптева, В.А. Сластенина и других, составляют: компетентность деятельности, общения и саморазвития. Профессиональная компетентность - это профессиональная подготовка и способность субъекта труда к выполнению задач и обязанностей деятельности, степень и основной критерий соответствия требованиям профессиональной деятельности.

Профессиональная компетентность личности является сложным системным образованием, основными элементами которой являются: подсистема профессиональных знаний как логическая системная информация об окружающем и внутреннем мире человека, зафиксированная в его сознании; подсистема профессиональных умений психических образований, которые заключаются в усвоении человеком способов и техник профессиональной деятельности; подсистема профессиональных навыков - действия, сформированные в процессе повторения определенных операций и доведены до автоматизма; подсистема профессиональных позиций как совокупности сложившихся установок и ориентаций, отношения и оценок внутреннего и окружающего опыта, реальности и перспектив, а также домогательств, которые определяют характер профессиональной деятельности и поведения специалиста; подсистема индивидуально-психологических особенностей специалиста - сочетание различных структурно-функциональных компонентов психики, которые определяют индивидуальность, стиль профессиональной деятельности, поведения и оказываются в профессиональных качествах личности; подсистема акмеологических инвариантов - внутренних возбудителей, которые обуславливают потребность специалиста в постоянном саморазвитии, творчества и самосовершенствовании [1, с.334-335].

Так знания, умения и навыки выступают как деятельно-ролевые характеристики профессиональной компетентности педагога. Все остальные компоненты являются субъективными характеристиками, указывающие на отношение специалиста к профессиональной деятельности и на его индивидуальный стиль.

Содержание современной подготовки по той или иной специальности представлен в нормативной модели компетентности и образовательно-квалификационной характеристике, которая отражает научно обоснованный состав профессиональных знаний, умений и навыков. Квалификационная характеристика специалиста, в этом случае преподавателя высшего учебного заведения, - это, по сути, сведены обобщенные требования к педагогу на уровне его теоретического и практического опыта [2, с.40].

Таким образом, профессиональную компетентность педагога высшей школы можно определить как совокупность деятельно-ролевых и личностных характеристик преподавателя, обеспечивает эффективное выполнение им задач и обязанностей педагогической деятельности в высшем учебном заведении, является мерой и основным критерием соответствия профессиональной деятельности.

Основными деятельно-ролевыми компонентами профессиональной компетентности преподавателя высшего учебного заведения, представленные в стандартах высшего образования, определены профессиональные знания, умения и навыки.

Профессиональные знания. Специфика педагогической деятельности педагога высшей школы состоит в том, что он сотрудничает с той категорией студентов, которая имеет различные общие и профессиональные интересы и требующее от него не только владения системой общекультурных, психолого-педагогических знаний, необходимых для организации и эффективного взаимодействия в педагогическом процессе, но и специальных знаний, необходимых для подготовки специалистов - профессионалов.

По Г.П. Щедровицкому, можно определить три типа знаний, которые обслуживают педагогическую деятельность: практико-методические, конструктивно-технические (инженерно-конструкторские) и научные (научно-теоретические) знания.

Практико-методические знания непосредственно обслуживают практическую деятельность. Они ориентированы на получение определенного продукта и организованы таким образом, чтобы обеспечить создание (строительство) индивидом практической деятельности в виде предписаний (рекомендаций) по ее реализации.

Инженерно-конструкторские знания центрированы на объекте преобразования, они указывают на то, что с ним происходит или может происходить, и проявляются по мере того, как создаются и реально осуществляются новые виды и типы практического преобразования объектов.

Возникновение научных знаний связано с появлением в деятельности практика разрывов между целями и тем, что практически получено в реальности, с необходимостью прояснить причины различия между целями деятельности и ее результатами. Научные знания превращаются в практико-методические и инженерно-конструкторские знания [3, с.91].

В системе профессиональных знаний педагога высшей школы можно выделить несколько основных блоков.

Первый блок - психологические знания. По мнению Е.А. Климова, подготовленность в области психологии - это прежде всего четкие представления о специфической психической реальности, которые сопровождаются положительным аффективным тоном, связанные с ненасытным интересом к ней и готовностью контактировать с ней в межличностном общении. В психологически подготовленного педагога должно быть, прежде всего "обостренное чувство подъема" посторонних людей, а не просто вербальные и концептуальные знания соответствующего рода [3, с.87]. По мнению Н.В. Кузьминой, в системе профессионального знания педагога должны быть представлены следующие психологические компоненты: дифференциально-психологический - знания об особенностях усвоения учебного материала в соответствии с индивидуальными и возрастными характеристиками; социально-психологический - знания об особенностях учебно-познавательной и коммуникативной деятельности учебной группы и конкретной личности в ней, об особенностях взаимоотношений и общения; аутопсихологическая - знание о положительных и отрицательных сторонах своей профессиональной деятельности, особенности своей личности и ее характерные качества [4, с.68].

Второй блок - собственно педагогические знания. Знание дидактики и их творческое использование, по мнению М.В. Булановой-Топоркова, направляют формирование и развитие педагогического мастерства преподавателя высшей школы. Они помогают преподавателю анализировать зависимости, обуславливающие ход и результаты процесса обучения, устанавливать на этой основе закономерности, которые действуют в сфере образования, выбирать методы, организационные формы и средства обучения, наиболее эффективные для осуществления качественной подготовки специалистов [1, с.55]. Особенностью профессиональных педагогических знаний педагога высшей школы является их многоуровневость (по И.Я. Зязюном). Знания должны быть сформированы сразу же на всех уровнях: методологическом (знания закономерностей развития общефилософского ряда, обусловленность целей воспитания и обучения и т.д.); теоретическом (законы, принципы и правила педагогики и психологии, основные формы деятельности и т.д.); методическом (уровень конструирования учебно-воспитательного процесса); технологическом (уровень решения практических задач обучения и воспитания в конкретных условиях).

Третий блок - это комплекс знаний профессионального направления, по которым педагог высшей школы должен иметь представление: о характерных особенностях той или иной специальности; о современном состоянии, условия и перспективы развития профессии; о системе подготовки кадров для производства; о методологические основы теоретической и практической подготовки специалистов по определенной специальности и т.д.

Четвертый блок - это конкретно-предметные знания. Он предполагает знание теоретических основ и понимания специалистом тех явлений, которые составляют основу дисциплины, излагается. Пятый блок - научно-исследовательские знания. Практика показывает, что научная деятельность существенно повышает интерес к изучению общих и специальных дисциплин, способствует формированию теоретических и практических навыков, необходимых специалисту-исследователю, расширяет научное мировоззрение и способности к проведению методологического анализа и критического понимания достижений современной науки. Очерченный блок предусматривает целостное представление преподавателя о науке как систему знаний и метод познания; общий анализ методологии и определения ее места в научном познании; сущность общенаучных методов исследования, планирования и организации научного эксперимента; обработку результатов научных наблюдений и их оформления; работу с научной литературой и подготовку материалов к печати и тому подобное.

Профессиональные умения. Рассматривая профессиональную компетентность как единство теоретического и практического аспектов готовности педагога к осуществлению профессиональной деятельности, ее структура, в соответствии с подходом И.Ф. Исаева, А.И. Мищенко, В.А. Сластьонина, Е.Н. Шиянова, представленная через педагогические умения: умение "переводить" содержание объективного процесса воспитания в конкретные педагогические задачи: исследование личности и коллектива с целью определения уровня готовности к активному овладению знаниями проектирования на этой основе процесса развития; выделение комплекса образовательных, развивающих и воспитательных задач; умение создать и привести в действие логически завершенную педагогическую систему: комплексное планирование учебно-воспитательных задач; обоснован отбор содержания образовательного процесса; оптимальный выбор форм, методов и средств его реализации; умение выделять и устанавливать взаимосвязи между компонентами и факторами воспитания, приводить их в действие: создание необходимых условий; активизация личности, развитие ее деятельности, организация и развитие совместной деятельности; обеспечение связи с окружающей средой, регуляция внешних непрограммированных воздействий и тому подобное; умение учета и оценки результатов педагогической деятельности: самоанализ и анализ образовательного процесса и результатов деятельности педагога; определение нового комплекса доминирующих задач и др. [1, с.42].

Теоретическая подготовка проявляется в способности педагогически мыслить, которое предполагает наличие у педагога следующих умений: аналитических, благодаря которым проявляется обобщенное умение педагогически мыслить: диагностировать педагогические явления, анализировать их составляющие (условия, причины, мотивы, средства, формы и т.д.); находить способы оптимального

решения педагогических проблем и т.д.; прогностические, которые проявляются в прогнозировании педагогического процесса, развития личности и ее социальных отношений; проективные, состоящие в конкретизации педагогического прогнозирования в планах обучения и воспитания, обоснование способов и этапов их реализации: подбор содержания педагогического процесса; определение основных видов деятельности и т.д.; рефлексивные, проявляющиеся в умениях педагога анализировать свою профессиональную деятельность: правильность постановки целей и задач; адекватность содержания педагогического процесса поставленным задачам; соответствие форм, методов, средств индивидуальным и возрастным особенностям студентов и т.д. [5, с.34].

Содержание практической готовности выражается во внешних умениях, то есть в действиях, которые можно наблюдать в процессе организационной и коммуникативной деятельности. Организационную деятельность педагога высшей школы обеспечивают следующие умения: мобилизационные: развитие интереса, формирование мотивации к учебному процессу; стимулирование к саморазвитию и творчеству; обеспечение условий для эффективной самореализации личности и т.д.; информационные: умение получать, систематизировать знания и адаптировать их к педагогическому процессу; организация их четкой и эффективной передачи; развивающие: организация процесса взаимодействия с целью создания условий для всестороннего развития личности (психических процессов, свойств) ориентационные: направленные на формирование ценностных установок личности, ее мировоззрения: стимулирование устойчивого интереса к будущей профессиональной деятельности, в соответствии с индивидуально-психологическими особенностями личности: организация деятельности с целью проявления и закрепления социально значимых качеств; перцептивные, проявляющиеся в общем умении понимать партнеров по взаимодействию: всесторонне воспринимать партнеров по общению; адекватно интерпретировать поведение; противостоять стереотипам восприятия и тому подобное; коммуникативные: направленные на организацию педагогического общения: устанавливать психологический контакт; корректировать и управлять процессом; налаживать обратную связь; владение коммуникативной культурой.

Педагогические умения могут отличаться степенью обобщенности и возможностью переноса на более или менее широкий круг задач (Г.А.Засобина): первоначальное умение (человек знает содержание определенного вида деятельности и при необходимости может воспроизвести определенную последовательность или систему действий при незначительной помощи наставника) низкий уровень (человек самостоятельно выполняет известную ей последовательность действий); средний уровень (человек свободно владеет известной ему системой действий, но тяжело переносит ее на другой вид деятельности); высокий уровень (самостоятельный выбор необходимой системы действий в различных ситуациях); совершенное умение (свободный различными системами действий, легкость выполнения деятельности) [6, с.88].

Субъектно-деятельностные характеристики профессиональной компетентности педагога высшей школы в общем виде можно представить как профессиональные качества.

Анализ многочисленных научных подходов (Е.К. Агудов, Р.А. Зобов, Л. Кравченко, В. П. Кузьмин, В.В. Морозов, А.П. Шептулин, др.) к пониманию сущности понятия "качество" позволяет подать следующее определение этого понятия: качество - это философская категория, обозначающая то сторону предмета познания, рассмотрен как целостная признак.

Как устойчивое личностное образование, любая качество характеризуется своей специфической структурой и содержанием, имеющих решающее значение для ее формирования. Любое качество как динамическая характеристика личности в психологическом отношении включает в себя следующие структурные компоненты: потребности в той или иной деятельности или сфере поведения, которые сформировались и стали устойчивыми; понимание значения и техники той или иной деятельности или поведения (сознание, мотивы, убеждения); закрепились умения, навыки поведения (техника деятельности); личностные волевые свойства, помогающие преодолевать препятствия и обеспечивают это в различных условиях.

Согласно вышеупомянутому, под профессиональным качеством понимают индивидуальные особенности субъекта деятельности, влияющие на эффективность деятельности и успешность ее освоения, которые являются устойчивыми, существенными, равноценными и могут наблюдаться. Профессиональные качества педагога высшей школы, основываясь на научных трудах, посвященных проблеме профессиональных характеристик специалиста (А. Деркач, И.Ф. Исаев, Е.А. Климов, Н.В. Кузьмина, Н.Д. Левитов, А.К. Маркова, В.А. Сластенин, А.И. Щербаков и др.), можно дифференцировать на пять подсистем: подсистема профессионального мышления; подсистема экспрессивных качеств; подсистема организаторских качеств; подсистема профессиональной направленности; подсистема коммуникативных качеств.

Критерием дифференциации профессиональных качеств педагога высшей школы выступает ведущая функция профессиональной деятельности педагога, за реализацию которой они отвечают. Так, если педагог выступает в роли ученого-исследователя и ведущими функциями его профессиональной деятельности является осуществление научно-исследовательской и прогностической функ-

ций, то успешность их выполнения в большей степени зависит от актуализации качеств специалиста подсистемы профессионального мышления.

За реализацию организаторской, управленческой функций педагога - руководителя учебно-познавательной активности студентов, куратора и организатора студенческой группы - отвечает организационная подсистема качеств.

Интегративной подсистемой профессиональных качеств преподавателя высшего учебного заведения выступает коммуникативная подсистема. Именно она оказывается в виде призмы, через которую трансформируются все остальные профессиональные функции и благодаря которой реализуются все подсистемы профессиональных качеств педагога высшей школы. Профессиональные качества подсистемы профессиональной направленности педагога высшей школы на современном этапе развития образовательного пространства должны рассматриваться в единстве с акмеологическими инвариантами как составляющими профессиональной компетентности специалиста, поскольку именно профессиональная зрелость - акме - отражает такие профессиональные качества направленности педагога высшей школы, как гуманистическая направленность, толерантность, стремление к самоактуализации в профессии, ориентация на высшие чувства, развитие нравственного сознания на уровне индивидуальных принципов совести и др.

Таким образом, в результате анализа составляющих компонентов профессиональной компетентности педагога высшей школы можно сделать следующие выводы: профессиональная компетентность преподавателя высшего учебного заведения базируется на совокупности деятельностно-ролевых и личностных (субъектно-деятельностных) характеристик; особенности реализации учебно-воспитательного процесса в высших учебных заведениях накладывают свою специфику на компоненты профессиональной компетентности педагога высшей школы на современном этапе развития системы образования профессиональная подготовка в высшей школе представлена в большей степени формированием деятельностно-ролевого компонента профессиональной компетентности преподавателя высшего учебного заведения. Нормативная модель последипломного образования не предусматривает личностное развитие профессионала, отражается и на уровне его профессиональной компетентности.

Литература:

1. Психология и педагогика. Учебное пособие / Под редакцией Бодалева А.А., Жукова В.И., Лаптева Л., Слостенина В.А. - М.: Изд-во Института психотерапии, 2008. - 585 с.
2. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н. - 3-е изд. - М., 2003 - 512 с.
3. Педагогическая психология: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. Ключевой Н.В. - М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2006. - 400 с.
4. Кузьмина Н.В. Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся Вопросы психологии. - 1984, 23 - 28. с.
5. Педагогика и психология высшей школы. Серия "Учебники, учебные пособия". - Ростов-на-Дону: "Феникс", 1998. - 544 с.
6. Кузьмина Н.В. Основы вузовской педагогики. Учебное пособие для студентов университета. - Л.: Изд-во Ленинградского университета, Л., 1972 - 311 с.
7. Зязюн И.А. Основы педагогического мастерства - М.: 1987. - 370 с.

УДК 811.111: 316.77

ZUR BEDEUTUNG DER KONVERSATIONSÜBUNGEN BEI DER ENTWICKLUNG DER DISKURSKOMPETENZ IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Alpyspaeva S. T. - Oberlektorin des Lehrstuhls Fremdsprachenphilologie Staatliche Achmet Baitursinow-Universität, Kostanai

Im vorliegenden Artikel werden der Diskursbegriff und einige Formen der kommunikativen Übungen als Mittel der Entwicklung der Diskurskompetenz betrachtet, es werden auch einige Vorschläge für Didaktisierung und Einsatz der Konversationsübungen im Fremdsprachenunterricht dargestellt.

Ключевые слова: Konversation, kommunikativer Übungen, Diskursstrategien, Fremdsprachenunterricht.

Konversation wird häufig als gesprochene Kommunikation, Austausch von Ideen und Information oder Gebrauch der Sprache zu gesellschaftlichen Zwecken definiert. Früher wurde Konversation oft als eine triviale sogar eine irrelevante Tätigkeit, die kaum Aufmerksamkeit der Fremdsprachenlerner verdiente, angesehen. Heutzutage gehört Diskursanalyse zu den wichtigsten Untersuchungsgebieten der Linguistik. Vor allem die Komplexität des Sprachgebrauchs wurde zum Vorschein gebracht. Die angemessene Definition von Konversation enthält folgende Elemente: Gegenseitigkeit, Abwechslung der Sprecher, Flexibilität, Gebrauch von Diskursstrategien, ritualisierte Phrasen und bestimmter Wortschatz usw.

Kommunikation wurde in den siebziger Jahren als wichtiges Lernziel in die Lehrpläne des Fremdsprachenunterrichts aufgenommen. Diese Tatsache dokumentierte einen entscheidenden Schritt nach vorn. Das Lernziel "Fähigkeit an einer einfachen Konversation teilnehmen zu können" wurde von den meisten Fremdsprachenlehrern als sinnvoll angesehen und Entwicklung der kommunikativen Kompetenz als Ziel spielt heute in der Fremdsprachendidaktik eine herausragende Rolle. Niemand wird heute bestreiten, dass jeder moderne Fremdsprachenunterricht die Lerner dazu befähigen muss Alltagssituationen in der Fremdsprache zu bewältigen. Jeder, der jemals eine Fremdsprache gelernt hat, weiß aus Erfahrung, dass eine weitergehende kommunikative Kompetenz nur durch systematisches Erlernen von sprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten erreicht werden kann. Offensichtlich ist die Kommunikation doch wesentlich mehr als eine schnelle Reproduktion von sprachlichen Strukturen. Den Begriff der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit kann man folgendermaßen beschreiben: Kommunikationsfähigkeit ist das Vermögen der Lerner, Äußerungen adressatengerecht im sozialen Interaktionsprozess so zu verwenden, dass eine Verständigung gewährleistet wird. Dabei ist es wichtig, dass der Lerner die Äußerungen von sich gibt, die er nicht nur kann, sondern auch will. Demnach spielen persönliches Urteilsvermögen, Vorwissen, soziale Herkunft, Emotionen, Intentionen und Beziehungen zwischen den Gesprächspartnern, Situationsbedingungen wie Ort, Zeit, Anlass eine wichtige Rolle auch. Erfolgreiche Kommunikation in der Fremdsprache hängt von der Fähigkeit der Lerner im interkulturellen Kontext angemessen zu handeln ab. In den modernen kommunikativ konzipierten Lehrwerken finden sich daher Übungstypen, die primär dazu dienen Mitteilungsfähigkeiten zu entwickeln, indem sie folgende Komponenten einer realen Kommunikationssituation simulieren: Situation (Anlass, Ort, Zeit, Sprecherrollen, Rollenbeziehungen), Intentionen, Thema, Inhalte, Sprache (situation- und rollenadäquate Redemittel, Redewendungen, Strukturen und Lexik). Übungen, die diese Komponente aufweisen und die Entwicklung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit als Lernziel direkt ansteuern, werden kommunikative Übungen genannt. Kommunikative Übungen haben im Zusammenhang mit der Diskussion um das generelle Lernziel wesentlich an Bedeutung gewonnen. Sie sind nicht primär ausgerichtet an der Einübung linguistisch-formaler Bestände der Zielsprache, sondern an Mitteilungen und Inhalten [1]. Ihre didaktischen Ziele sind, daß Lehrgänge viel stärker als bisher auf fremdsprachliche Kommunikationsfähigkeit hin ausgerichtet werden müssen und nicht bei der Vermittlung von Sprachmaterial stehenbleiben dürfen. Es muß betont werden, daß ein Austausch von Sprechfunktionen auf keinen Fall als vollwertige Konversation gelten kann, weil da wichtige Diskurselemente fehlen. Die Implikationen dieses Ziels können nur dann bewußt werden, wenn relevante Erkenntnisse der Diskursanalyse zum Inventar des Fremdsprachenlehrers gehören. Zweites Problem betrifft die Auswahl von Sprachelementen. Es ist schon seit den dreißiger Jahren weitgehend akzeptiert, daß die Wörter, die am häufigsten gebraucht werden, den Grundwortschatz für den Fremdsprachenlerner bilden sollten. Weil aber alle älteren Wortlisten sich auf der geschriebenen Sprache basierten, war es unvermeidbar, daß wichtige Elemente der gesprochenen Sprache fehlten. Heutzutage ist es selbstverständlich, daß Fremdsprachenlerner in die Lage versetzt werden sollen, die Fremdsprache in Alltagssituationen zu gebrauchen. Wir können davon ausgehen, dass die meisten Lerner motiviert sind, Konversation zu lernen, weil dieses Ziel ihren Vorstellungen des normalen Spracherlernens entspricht. Trotzdem braucht der Fremdsprachenlehrer Strategien, um die Lerner für längere Zeit zu motivieren und erfolgreiche Konversation zu organisieren. Der Hauptgrund dafür ist, daß Konversationen über Alltagsthemen nicht besonders interessant sind, wenn sie in der künstlichen Atmosphäre des Klassenzimmers stattfinden. Die Situation im Klassenzimmer selbst sollte voll ausgenutzt werden. Die Textmaterialien sollten interessante Themen, Impulse, Kontexte und Modelle für Gespräche enthalten, Konversationsübungen sollten regelmäßig, immer in kurzen Phasen eingeführt werden. Wenn es möglich ist, sollten etwa ab Ende des dritten Lernjahres Studienfahrten ins Ausland zum Bestandteil des Kurses werden, damit die Lerner gezielt auf mögliche echte Sprechsituationen vorbereitet werden. Selbstverständlich wirkt sich eine Begegnung mit der fremden Kultur erfahrungsgemäß sehr positiv auf die Motivation aus und kann viele andere Vorteile mit sich bringen. Um in der Lage zu sein, eine Konversation erfolgreich zu führen, müssen Lerner erkennen, wie wichtig es ist, die Gefühle und Reaktionen des Gesprächspartners in Betracht zu ziehen. Um wirklich frei sprechen zu können, muß der Lerner darüber hinaus die Behandlung von Gesprächsthemen in der fremden Sprache beherrschen. Dazu gehören Wissen über die Struktur des Themas, das entsprechende Vokabular, die Entwicklung und die Vertretung eigener Meinung in der fremden Sprache und die Fähigkeit, das Thema weiterzuentwickeln oder zu wechseln, wenn die Gesprächssituation das verlangt [2].

Übungen, die die Aufmerksamkeit auf typische Elemente der gesprochenen Sprache lenken, könnten sehr nützlich sein. Eine einfachste Art solcher Übung wäre, dass die Lernenden Dialoge auswendig lernen

und mit einem Partner vortragen. Obwohl diese Art von Übung geeignet ist, die Sprechfertigkeit der Lerner zu verbessern und wichtiges Sprachmaterial einzuprägen, kann man noch nicht von einer echten Konversationsübung sprechen, weil keine Eigeninitiative und keine Flexibilität im Gebrauch der fremden Sprache verlangt wird. Die nächste Stufe besteht darin, dass man Lücken lässt, die mit lexikalischen Einheiten nach eigener Wahl ausgefüllt werden können. Bei lernschwachen Gruppen oder Anfängern können Listen der Auswahlwörter gegeben werden. Dialoge mit Abzweigungen stellen die nächste Form dar. Sie ermöglichen es dem Lerner die Phasen der Konversation nach eigenem Plan und Wunsch zu organisieren. Dialoge mit offenem Ende sind für fortgeschrittene Lerner vorzuziehen. Der Nachteil dieser Form ist, dass Lerner allein gelassen werden und anfangen wortwörtlich zu übersetzen. Auch Bildgeschichten mit leeren Sprechblasen wären für Konversation geeignet.

Eine kommunikative Unterrichtsführung in der Fremdsprache kann freie Kommunikation ständig in nicht speziell geplanten kommunikativen Übungseinheiten aufbauen. Das wird auch durch Aufforderungen, Vorschläge, Kritik, Lob, Tadel, Erklärungen, Fragen etc. im Klassenzimmer praktiziert. Neben dieser ständigen Einübung kommunikativer Sprachverwendung bieten sich mit zunehmender Lehrgangsdauer immer mehr kleine kommunikative Übungseinheiten an, indem der Lehrer besonders geeignete Wörter oder Kontexte zum Anlaß für lernwirksame freie Kommunikation wählt, etwa durch schülerbezogene Fragen wie *Erzählen Sie mir, was haben Sie gestern gemacht? Wie geht es Ihnen?* etc.. Kurzdialoge sind eine unbestritten geeignete Form kommunikativer Übungen. Anhand vorgestellter Kurzdialoge, die inhaltlich mit Schülerinteressen verbunden sein sollen, können die Lerner ihre eigenen personenbezogenen Äußerungen, Stellungnahmen usw. mit Hilfe vorgestellter sprachlicher Modelle aussprechen. Solche kommunikativen Übungen sind in frühen Lehrgangsstadien empfehlenswert, weil die Lerner trotz vorgeschlagener sprachlicher Hilfen eigenständige Beiträge liefern können. Sie können neue Kurzdialoge mit den gleichen Personen zu dem gleichen Thema erarbeiten. Sehr oft verlangen diese Übungen Partnerarbeit, bei der die Schüler miteinander fremdsprachlich kommunizieren. Hier bietet sich dann auch das Rollenspiel als eine der wichtigen Übungsformen für Fortgeschrittene an. Bei dieser Form ergreifen die Lernenden eigene Initiative, suchen nach dem situationsadäquaten Sprachmaterial. Rollenspiele können beim Nachspielen von Kurzdialogen und bei einer in Partnerarbeit entstandenen Alltagsszene wie Autopanne, Kaufgespräch, Planungen für gemeinsame Aktivitäten, etc. eingesetzt werden. Hier gibt es kaum festgelegte Anweisungen, es gilt lediglich einige notwendige Kriterien zu beachten wie Situation/Thema, Rollen, Redeabsicht/Redemittel und Arrangement [3]. Eine mögliche Übungsform wäre, dass eine Rolle in der Fremdsprache vorgegeben wird und die Steuerung für die zweite Rolle erfolgt auf Muttersprache. Dadurch merkt man schnell wie selten eine wortwörtliche Übersetzung richtig ist.

Zum Rollenspiel gehört auch die Verwendung von Simulationen. Sie sind zum Ausgleich der Kommunikationssituation im Unterricht gedacht als Nachempfindung einer vorgestellten gesellschaftlichen Wirklichkeit. Ein solches Simulationsprojekt kann sich beziehen auf die Planung einer Reise, die Organisation eines Schulfestes u.ä., wobei die verschiedenen Interessengruppen und Funktionsträger vertreten sein müssen. Diese kommunikative Übungsform ist für fortgeschrittene Lehrgangsstufe geeignet. Zur Durchführung dieser komplexen Spielform müssen Diskussionsunterlagen und Diskussionspielregeln bereitgestellt sein. Auch sollen dabei kommunikative Mittel für den Ausdruck der Beziehungen der Gesprächspartner zueinander, der Sprechintentionen und ihrer Aufwirkungen etc. analysiert werden, damit auf diese Weise eine Transferflexibilität für das sprachlich-kommunikative Verhalten in vorgestellten Gesprächssituationen entsteht. Eine besondere Form der kommunikativen Übungen, die effektiv für die Entwicklung der kommunikativen Fähigkeiten und Fertigkeiten sind, sind Diskursübungen. Ihre wichtige Funktion besteht darin, Redemittel zum argumentativen Sprechen einzuführen. Da sich die Auseinandersetzung mit kontroversen Themen aber nicht in der Anwendung situations- und rollenadäquater Redemittel erschöpft, sondern wesentlich von der inhaltlichen Qualität der Argumente bestimmt wird, kommt der Erarbeitung dieser Argumente und ihrer sinnvollen Einbettung in die Diskussion eine wesentliche Rolle bei der Konzeption des Unterrichtsablaufs zu. Die Arbeit mit den Diskursübungen kann in fünf Unterrichtsphasen eingeteilt werden. [4].

1 Einstieg in das Diskussionsthema. Für eine Diskursübung eignen sich nur Ausgangstexte, die kontroverse Inhalte aufweisen. Der Lehrer präsentiert den bereits bekannten Text. Die Lernenden lesen den Text laut vor, der Lehrer erfragt das Thema und notiert die Diskussionsfrage an der Tafel. Der Einstieg in das Diskussionsthema kann nicht über einen Text, sondern über einen aktuellen Anlaß, eine provozierende These o.ä. erfolgen. Dieses Vorgehen kann allerdings nur von denen erwartet werden, die das Thema sprachlich bewältigen können.

2 Erarbeitung und Systematisierung von Argumenten. In der folgenden Unterrichtsphase sollen die Lernenden Argumente sammeln, die es ihnen ermöglichen, ihre tatsächliche Meinung (Pro oder Contra) zu begründen. Akademische Gedankenspiele, bei denen ein und derselbe Lerner Argumente für zwei verschiedene Standpunkte zusammentragen muss, verhindern jede Spontaneität. Bei der Sammlung der Argumente kann sich bereits erste Diskussion entwickeln. Der Lehrer sollte diese Diskussion nicht durch sprachliche Verbesserungen hemmen oder abbrechen, er sollte helfen, wenn es nötig ist, und die ange-

fürhten Argumente ohne weiteren Kommentar an der Tafel notieren. Diese Phase sollte unbedingt in Partner- oder Gruppenarbeit erfolgen.

Einzelschritte 1. Nachdem die Themafrage gestellt wurde, wird eine kurze spontane Diskussion in der Gruppe geführt. 2. Anschließend wird die Lerngruppe in zwei (oder mehrere) Gruppen Pro und Contra aufgeteilt. 3. Die Lernenden werden aufgefordert, in Partner- oder Gruppenarbeit entsprechende Argumente zusammenzustellen und sie in Stichworten zu notieren. 4. Die zusammengestellten Argumente werden im Plenum vorgetragen. Der Lehrer ordnet die Begründungen nach Pro und Contra und notiert sie in vereinfachter Form an der Tafel.

Als alternative methodische Variante können die Lernenden zu Hause Argumente für einen oder anderen Standpunkt notieren. In den schwächeren Lernergruppen kann der Lehrer ein Arbeitsblatt mit ungeordneten Argumenten vorgeben. Diese Argumente müssen von den Lernenden nach Pro und Contra geordnet werden.

3 Vorstrukturierung der Diskussion

Zur inhaltlichen und sprachlichen Vorstrukturierung einer Diskussion werden in modernen Lehrbüchern häufig Minitexte vorgegeben, die verschiedene Argumente enthalten. Die scheinbar einfache Zuordnung von Inhalten nach Pro und Contra kann sich recht schwierig in der Praxis erweisen. Missverständnisse können auch dadurch entstehen, dass sich alle Redemittel, mit denen Zustimmung oder Ablehnung zu einer Meinung signalisiert werden, sowohl den Pro als auch den Contra – Argumenten zugeordnet werden können. Wenn im Buch keine Texte mit Argumenten vorgegeben sind, kann der Lehrer einen selbst entworfenen Text einbringen, der einige Redemittel enthält, die für bestimmte pragmatische Kategorie charakteristisch sind.

Einzelschritte 1. Der Lehrer präsentiert vorgegebene Diskussionsbeiträge, das Buch ist dabei geschlossen. 2. Der Lehrer stellt einige Fragen zum Globalverständnis. 3. Diskussionsbeiträge werden abschnittsweise noch einmal vorgespielt. 4. Die Lernenden suchen in Partnerarbeit weitere Pro- und Contra Argumente in den vorgegebenen Texten. 5. Sie ergänzen diese Argumente an der Tafel.

4 Erarbeitung von Redemitteln. In modernen Lehrbüchern werden alternative Redewendungen in Redemittelkästen bereitgestellt. Wenn keine alternativen Redemittel vorgegeben sind, müssen sie vom Lehrer entsprechend vorbereitet werden. Da die Lernenden dazu neigen, immer wieder dieselben Redemittel zu gebrauchen, ist es sinnvoll zu fordern sie zu variieren. Einzelschritte 1. Die Lernenden lesen die Diskussionsbeiträge in Rollen vor. 2. Sie unterstreichen die argumentativen Redemittel im Text, z. B. *Da bin ich ganz anderer Meinung. Das stimmt, aber...* 3. Die Lernenden lesen die Diskussionsbeiträge noch einmal in Rollen laut vor, dabei ersetzen sie die unterstrichenen Redemittel durch alternative Redewendungen aus dem Redemittelkasten, z. B. *Genau. Das stimmt. Einverstanden. Richtig. Das ist wahr. Da bin ich anderer Meinung. Da bin ich nicht sicher. Ich bin ganz sicher. Das finde ich nicht. Das glaube ich nicht. Das können Sie mir glauben. Das stimmt nicht, wie können Sie das wissen? Das weiß ich genau. Das ist falsch. Wissen Sie das genau? Sind Sie sicher? Nicht wahr? Ich bin mit Ihnen (nicht) solidarisch.* 4. Der Lehrer unterbricht nach jedem Abschnitt (Rollenbeitrag) und erfragt weitere alternative Redemittel. 5. Der Lehrer wiederholt die vorgegebenen Diskussionsbeiträge und intoniert dabei die wichtigen Redemittel deutlich. 6. Die Lernenden wiederholen die Redewendungen in Gruppen/im Chor und imitieren dabei die Intonation. 7. Die Lernenden lesen den gesamten Text noch einmal ohne Unterbrechung; Sie werden dazu angehalten, insbesondere auf die Betonung zu achten. 8. Die Redemittel werden kategorisiert, z. B. nach Zustimmung, Ablehnung, Einschränkung.

5 Durchführung der Diskussion. In dieser Unterrichtsphase kann ein Lerner die Rolle des Diskussionsleiters übernehmen. Er achtet auf die Reihenfolge der Meldungen und erinnert die Diskussionsteilnehmer gegebenenfalls daran, sich auf die anderen Teilnehmer zu beziehen und vom Thema nicht abzuweichen. In fortgeschrittenen Lernergruppen kann er auch beauftragt werden mehrere ähnliche Meinungen zusammenzufassen. Sprachliche Fehler sollten in dieser Phase grundsätzlich nicht verbessert werden. Der Lehrer kann helfend eingreifen, wenn die Lernenden es wünschen.

Einzelschritte 1. Der Lehrer stellt noch einmal die Themafrage. 2. Die Lernenden führen eine freie Diskussion, dabei verwenden sie die erarbeiteten Inhalte. 3. Der Lehrer oder der Diskussionsleiter kann der Diskussion durch eingeworfene Fragen gelegentlich neue inhaltliche Impulse geben.

Insgesamt gilt, dass zu Beginn eines fremdsprachlichen Lehrgangs die kommunikativen Übungen von dem bestimmt sein werden, was man bislang als Anwendung bzw. Transfer verstanden hat. Der Transfer ist als Anbahnung zum freien Sprechen zu verstehen. Auf diese Weise kann im Laufe des Lehrgangs das Ziel der kommunikativen Übungen immer weiter weg von einer Orientierung an den kommunikativen sprachlichen Mitteln zu einem inhaltsorientierten und sprachlich selbständigen Sprechen in der Fremdsprache als dem eigentlichen Ziel kommunikativer Übungen führen. Zusammenfassend ist zu sagen, daß die lange Zeit kontrovers geführte Diskussion um den Vorrang einer kommunikativen oder linguistischen Unterrichtsorganisation aufgehoben worden ist zugunsten einer Parallelprogression. Das bedeutet, daß sich die Erweiterung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit auf einem soliden linguistischen Fundament basieren soll. Konversation in einer fremden Sprache ist eine sehr komplexe Tätigkeit, die man durch gezielte Vorbereitung lernen kann.

Literatur:

1. Black, Colin/Butzkamm, Wolfgang (), Sprachbezogene und mitteilungsbezogene Kommunikation im Englischunterricht in: Praxis des neusprachlichen Unterrichts, Jg. 24, S.115-124.
2. Bundesarbeitsgemeinschaft Englisch an Gesamtschulen Hrsg. (978), Kommunikativer Englischunterricht Prinzipien und Übungstypologie, München, 1977
3. Piepho, Hans-Eberhard (), Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht, Dornburg-Frickhofen, 1994
4. Löffler, Renate , Spiele im Englischunterricht. Vom lehrergelenkten Lernspiel zum schülerorientierten Rollenspiel, München, 1979
5. Jurgen Weigmann Unterrichtsmodelle für Deutsch als Fremdsprache. Max Hueber Verlag . Ismaning 1996
6. Pauels, Wolfgang , Kommunikative Fremdsprachendidaktik. Kritik und Perspektiven, Frankfurt a.M., 1983

УДК 821.111

**ЖАНР ДНЕВНИКОВ
И РОМАН ДЭВИДА МИТЧЕЛЛА «ОБЛАЧНЫЙ АТЛАС»**

Самамбет М.К.. – к.ф.н., профессор кафедры иностранной филологии, Костанайский государственный университет им. А.Байтұрсынова

Самамбет М.М. - магистрант 2 курса, Костанайский государственный университет им. А.Байтұрсынова

Статья посвящена анализу романа известного английского писателя- постмодерниста Дэвида Митчелла. В статье показано, что Дэвид Митчелл, будучи писателем новейшего времени, следует лучшим национальным традициям английской литературы. Роман являет собой наглядный пример того, как в первой части романа, написанном в 21 веке, отражаются дневниковые жанровые особенности, характерные для английской литературы 17-18 веков, как представлена полная драматизматрагическая судьба коренного племени морiori, как происходит захват их островов англичанами, как происходит истребление животного мира островов. Сюжетная линия, жанровое и стилевое своеобразие, интертекстуальность, характерная для романа, представляются заслуживающими самых серьезных и непредвзятых исследований.

Ключевые слова: постмодернизм, роман, жанр, дневник, принцип эгоцентризма, субъективность дневникового стиля, отстраненность.

Дэвид Митчелл современный английский писатель-постмодернист, он очень современен, вместе с тем он традиционен, тесно связан с классической английской литературой. Связь романа «Облачный атлас» с предшествующей английской литературой прослеживается, прежде всего, в использовании Митчеллом жанров, популярных в литературе Великобритании прошлых веков.

Роман «Облачный атлас» был написан в 2004 году [1] [2]. Он состоит из следующих частей:

The Pacific Journal of Adam Ewing

Letters from Zedelghem

Half-Lives: The First Luisa Rey Mystery

The Ghastly Ordeal of Timothy Cavendish

An Orison of Sonmi~451

Sloosha's Crossin' An' Ev'rythin' After

An Orison of Sonmi~451

The Ghastly Ordeal of Timothy Cavendish

Half-Lives: The First Luisa Rey Mystery

Letters from Zedelghem

The Pacific Journal of Adam Ewing

Это шесть связанных между собой историй, действие в которых происходит с середины XIX века до далёкого постапокалиптического будущего.

Все они объединены тем, что главный герой каждой из последующих историй каким-либо образом связан с главным героем предыдущей истории. Роман «Облачный атлас» подобен зеркальному лабиринту, в нем переключаются, наслаиваясь друг на друга, голоса следующих героев:

• американского нотариуса середины девятнадцатого века, возвращающегося домой из Австралии;

- молодого композитора, вынужденного торговать собой и своим талантом в Европе в преддверии второй мировой войны;
- журналистки в Калифорнии 1970-х, раскрывающей корпоративный заговор;
- мелкого издателя – нашего современника, сумевшего волею нереального случая заработать приличные деньги на бандитской автобиографии «Удар кастетом» и бегущего от кредиторов;
- клон-прислуги из фаст-фуда в Корее и
- гавайского козопаса на закате цивилизации.

Первые пять историй разбиты пополам, причем после первой половины первой истории следует первая половина второй истории, первая половина третьей и так далее до шестой истории, которая приведена полностью. После нее следует вторая половина пятой истории, вторая половина четвертой и так далее до второй половины первой истории. Особенным образом располагается в романе вектор временной направленности. С точки зрения хронологии в романе описаны события последовательно сначала от прошлого к будущему, а затем описание снова возвращается в прошлое. Подобный метод построения сюжета романа можно назвать методом кольцевого взаиморасположения частей произведения.

Одной из составляющих приёма заимствования Митчеллом из классической литературы прошлого является жанр дневников.

Жанр дневника был всегда популярен в истории английской литературы.

Это – один из старейших жанров художественно-документальной литературы. [3, p.60-61] [4, с.98] [5, p.128]

В Англии зачатки дневникового жанра были обнаружены еще в некоторых сохранившихся средневековых рукописях.

XVII век сыграл большую роль в становлении дневника как литературного жанра. Этому способствовало появление на исторической сцене Англии двух религиозно-политических движений – пуритан и квакеров. Ведение религиозных дневников в их среде рассматривалось как неотъемлемая часть духовных упражнений. Наиболее частыми темами являются отчёты о проповедях, теологические дискуссии, записанные их участником.

«Дневник» Джона Уэсли (1703-1791) в истории Англии является наиболее заметным документом развития мощного религиозного значения и исповедью неординарного человека и хроникой путешествий по Великобритании. Он может также считаться одним из самых пространных и скрупулёзных дневниковых форм. Уэсли писал не только по дням, но часто по часам. [6, p.1057-1058]

«Дневник» Томаса Камбелла, видного церковного проповедника из Ирландии, который он вел с 23 февраля по 9 мая 1775 года во время посещения Англии, насыщен самыми разноплановыми событиями, населенность записей портретными и психологическими характеристиками делает его весьма содержательным. [6, p.163]

В дальнейшем, в XVIII веке, обращение к дневнику определялось влиянием просветительской идеологии, стремлением индивида познать самого себя. Дневниковая форма мало подвергается трансформации, но век Просвещения значительно расширил тематические горизонты дневников.

Большую часть романа «Робинзона Крузо» Даниеля Дефо (1660-1731) представляет «Дневник» Робинзона. Роман представляет собой интересные случаи переплетения художественной и дневниковой формы. Это доказывает что, дневник и мемуары, оформившись к тому времени в автономные жанровые формы, оказали большое влияние на становление западноевропейского романа. [6, p.262-263, 836]

Характерным примером дневника стало уникальное произведение Джонатана Свифта (1667-1745), вошедшее в историю мировой литературы под названием «Дневник для Стелы». Это – книга, созданная на стыке традиций трёх жанров: дневника, писем, мемуаров. «Дневник для Стелы» – выдающееся произведение исторического и личного, автобиографического характера. [6, p.952-954]

Джозеф Аддисон (1672-1719) считает ведение дневника важной частью воспитания человека. Дневники этого периода традиционны по форме, но направление содержания значительно модернизируется, отвечает современности: героя отрывка не заботит анализ своих религиозных чувств, он сын своего века, и все его интересы сосредоточены на собственной персоне, причём не столько на духовных переживаниях, сколько на взаимодействии с окружающей его действительностью. [6, p.6-7]

Немногочисленные сохранившиеся фрагменты дневников Сэмюэля Джонсона (1709-1784) показывают, как творческие устремления профессионального литератора удачно реализовывались в дневнике для медитационных, интроспективных размышлений. [6, p.513-514]

В «Дневнике путешествия в Лиссабон» Генри Филдинг (1707-1754) разворачивает свои взгляды и размышления на волновавшие его общечеловеческие темы, оригинально решает композиционные задачи. Главы начинаются с описания незначительных событий, позволяющих перейти к более серьёзным, чтобы к концу записи вернуться к первоначальному предмету описания. Подобная организация материала отвечала задаче Филдинга изображать мир с известной долей иронии. [6, p.347-348, 519]

Лоренс Стерн (1713-68) нашёл оригинальное применение дневнику в собственных творческих задачах. Он создал произведение, вошедшее в историю литературы под названием «Дневник для Элизы», применяя те же методы, что и своих романах: совмещение двух пластов времени – времени свершения события и времени описания совершённого события, характерная двуплановость образа героя-рассказчика. [6, p.936-937, 312-313]

Дневник как жанр предполагает углубленный интерес к духовному миру человека, большую или меньшую степень откровенности, ориентацию на личный жизненный опыт автора.

Пространственно-временные отношения в дневниковых записях, строятся по принципу эгоцентризма, т.е. автор дневника всегда пребывает в центре описываемого события, в отличие от автора романа. Именно собственное «я», свой душевное состояние является предметом самонаблюдения и анализа для автора дневника.

Обязательным условием для дневникового жанра является повествование от первого лица, дневник характеризуется злободневностью, поскольку интересы рассказчика сосредоточены на описываемых событиях в пределах его времени.

Подлинному дневнику чуждо понятие сюжета. Он не приемлет тенденциозности, нейтрален по самой своей сути. Автор дневника более раскован, чем автор романа.

В дневнике автор пишет о времени, в котором живет. Для дневникового времени характерна последовательная фрагментарность смены событий в пределах приживаемых автором суток, он не владеет всем материалом, а улавливает лишь ряд моментов настоящего, не зная, каким будет следующий.

«Тихоокеанский дневник Адама Юинга» [1, с.9—56, 633-682] – первая история романа Дэвида Митчелла «Облачный атлас». Эта история написана в форме дневниковых записей героя. Д.Митчелл выбрал не особенно популярную на сегодняшний день жанровую разновидность. Почему так? Чем же отличается дневниковая запись от обычного повествования от первого лица? Если повествование от первого лица, по сравнению со «всезнающим» рассказчиком, использующим 3-е лицо, всегда характеризует субъективность, то в дневниковых записях, не предусматривающих читателя, должна присутствовать не просто субъективная точка зрения автора дневника на происходящее, но его глубинные переживания, отражение мыслей и чувств, внутренние монологи, возможно, даже «поток сознания» – все то, что характеризует его как уникальную индивидуальность. Так Адам Юинг недоверливо пишет: «We had not gone two hundred yards when, to my consternation, I remembered this journal, lying on the table in my room at the *Musket*, visible to any drunken sailor who might break in. Fearful for its safety (and my own, were Mr. Boerhaave to get his hands on it), I retraced my steps to conceal it more artfully.» [2] (Но не прошли мы и двухсот ярдов, как я, к ужасу своему, вспомнил об этом дневнике, лежавшем на столе в моем номере в «Мушкете» и открытом для обозрения любому пьяному моряку, которому вздумалось бы туда вломиться. Опасаясь за безопасность своих записок (и за свою собственную, если бы они угодили в руки мистера Бурхаава), я повернул свои стопы обратно, чтобы скрыть дневник более искусно.) [1, с.15]

Действие первой истории происходит на одном из островов тихоокеанского архипелага, где Адам Юинг, сравнительно молодой, лишённый хитрости нотариус из Сан-Франциско времен калифорнийской золотой лихорадки ждет окончания ремонта своего корабля, чтобы возвратиться на родину. На острове он знакомится с англичанином, доктором Генри Гусом, и узнает о трагической судьбе коренного племени мориори, поработанного воинственным племенем маори. Осматривая кратер на острове Чатем, Адам падает с высоты. Доктор Генри Гус осматривает полученные Адамом повреждения и советует ему пройти лечение у специалиста по тропическим паразитам по прибытии домой, а до этого по пути на родину Гус обещает заняться его лечением. После того, как они вышли в открытое море, Адам обнаруживает дикаря, жестоким избиением которого он был свидетелем. Туземец бежал из рабства, тайно пробрался на корабль и просит Адама о помощи. На корабле Адам не пользуется авторитетом, его называют «америкашкой», «щелкопёром» и он не уверен в успехе своего заступничества. Тем не менее, он просит капитана о снисхождении к безбилетному пассажиру и помогает Атуа (так звали туземца) получить работу. Доктор Гус каждый день «осматривает» Адама, рассказывает ему о тропическом паразите, который подтачивает его здоровье, дает ему различные снадобья, но они ему не помогают, но чувствует себя все хуже и хуже.

Жанр дневника избран Митчеллом как функциональный стиль, и выполняет следующие постмодернистские задачи:

а) подчеркнуть отстраненность автора от творения;

б) благодаря повышенной субъективности дневникового стиля, глубже проникнуть во внутренний мир героев и косвенно, с помощью их собственных реакций на происходящее и особенностей их речевых сказов охарактеризовать их личности;

в) помочь читателю стать соучастником действия, провоцируя его на эмоциональный отклик, таким образом, вовлекая его в творческий процесс.

Адам Юинг, встретив доктора Гуса, хирурга, некогда практиковавшего среди лондонской знати, не удивляется его национальности. Он считает, что «If there be any eyrie so desolate, or isle so remote,

that one may there resort unchallenged by an Englishman, 'tis not down on any map I ever saw». [2]. («Если где-нибудь имеется орлиное гнездо столь уединенное или островок столь удаленный, что можно не столкнуться с англичанином, то они не обозначены ни на единой из виденных мной карт») [1, с.9]. Это общепринятое мнение, что «Англия – это страна, в которой никогда не заходит солнце».

В ожидании окончания ремонта судна, Адам Юинг, став свидетелем отвратительного поведения голландца Бурхава и его клики, отправляется в часовню, где знакомится с тамошним проповедником мистером д'Арноком. Он просит д'Арнока объяснить ему, что или кого могут означать «мориори», слово которое он уже многократно слышал. Юинг эмоционально реагирует на происходящее, говоря «My query unlocked a Pandora's Box of history, detailing the decline & fall of the Aborigines of Chatham.» Беды и несчастья мориори производят на него угнетающее впечатление: «Вопрос мой открыл историческую шкатулку Пандоры, из которой посыпались все до мелочей обстоятельства упадка и гибели аборигенов Чатемских островов» [1, с.19].

Следующая дневниковая запись подчеркивает отстраненность автора, Д.Митчелла, от романа «Облачный атлас». Адам со слов мистера д'Арнока рассказывает о миролюбии мориори Рекоху, он считает, что «война для мориори была столь же чуждым понятием, как телескоп — для пигмеев» и что, «мир, не пробелы между войнами, но тысячелетия нерушимого мира – вот что правило этими отдаленными островами» [1, с.21]. «Peace, not a hiatus betwixt wars but millennia of imperishable peace, rules these far-flung islands». Субъективность дневникового стиля нотариуса из Сан-Франциско, помогает читателю глубже проникнуть в его внутренний мир и охарактеризовать его.

Адам Юинг философски замечает: «Glass and peace alike betray a proof of fragility under repeated blows» – «Стекло и мир сходным образом обнаруживают свою хрупкость перед лицом повторных ударов» [1, 22]. Ударами, помнению мистера д'Арнока, для миролюбивых туземцев стали:

- the first blow to the Moriori was «the Union Jack, planted in Skirmish Bay's sod in the name of King George by Lieutenant Broughton of HMS Chatham just fifty years ago» [2]

- the second blow to the Moriori's independence was «turning the surf pink with seals' blood. (Mr. D'Arnoq illustrated the profits by this arithmetic—a single pelt fetched 15 shillings in Canton and those pioneer sealers gathered over two thousand pelts per boat!) Within a few years the seals were found only on the outer rocks... » [2]

- the third blow to the Moriori was «the whalers, coming in sizable numbers for careening, refitting & refreshing. Whalers' cats and rats bred like the Plagues of Egypt and ate the burrow-nesting birds whose eggs the Moriori so valued for sustenance» [2]

- «the fourth, those motley maladies which cull the darker races whenever White civilization draws near, sapped the Aboriginal census still further» [2]

Через восприятие героя в романе дана реалистическая картина обнищания мориори. Это захват островов англичанами, истребление животного мира островов, кошки и крысы, распространившиеся (как известно, в Австралии кролики) и пожирающие всех гнездившихся в норках птиц, яйца которых так ценились мориори в качестве пищи, и болезни, завезенные представителями белой цивилизации и еще более уменьшившие количество туземного населения.

Далее он повествует о том, как белые натравливали одни племена на другие и как мориори, эти добрые самаритяне, предпочитая не разрушать свою ману кровопролитием, поделились своим оскудевшим изобилием.

«The Rodney embarked from Port Nicholas in November, but its heathen cargo of five hundred men, women and children, packed tight in the hold for the six-day voyage, bilged in ordure and seasickness and lacking the barest sufficiency of water, anchored at Whangatete Inlet in such an enfeebled state that, had they but the will, even the Moriori might have slain their Martial brethren. The Goodly Samaritans chose instead to share the diminished abundance of Rekohu in preference to destroying their mana by bloodletting and nursed the sick and dying Maori back to health.»

The Moriori's generosity was rewarded when Cpt. Harewood returned from New Zealand with another four hundred Maori. Now the strangers proceeded to lay claim to Chatham by takahi, a Maori ritual transliterated as "Walking the Land to Possess the Land." Old Rekohu was thus partitioned and the Moriori informed they were now Maori vassals. In early December, when some dozen Aborigines protested, they were casually slain with tomahawks. The Maori proved themselves apt pupils of the English in "the dark arts of colonization." [2]

Адам Юинг иронически заключает что «благородство мориори было вознаграждено, когда чужаки принялись «продвигаться по земле, чтобы ею овладеть», и всем мориори было объявлено, что отныне они являются вассалами, а в начале декабря, когда несколько дюжин аборигенов воспротивились, их невзначай убили томагавками». Ирония здесь переходит в сарказм «Маори доказали, что являются способными учениками англичан в «темном искусстве колонизации».

Дневниковая запись с ночи 11 ноября начинается с мысли о том, что мистер д'Арнок не стяжал любви белых из-за своего справедливого отношения к аборигенам и их истории. Один из белых поселенцев острова говорит, что маори показали Белому Человеку услугу, искоренив другую расу судикарей,

чтобы расчистить место для них, белых людей. «James Coffee, a hog farmer, said the Maori had performed the White Man a service by exterminating another race of brutes to make space for us, adding that Russians train Kossacks to “soften Siberian hides” in a similar way.» [2] Адам Юинг возражает, сказав, что цель Белого Человека должна состоять в том, чтобы цивилизовать черные расы путем обращения в христианство, а не в том, чтобы их истреблять, ибо их тоже создала рука Господа. Все находившиеся в таверне белые набросились на него, называя его сентиментальным янки, что черных спасет только евангелие кнута, что милосерднее не продлевать агонию умирающей расы и припомнили, как американцы снова и снова ускоряют угасание своих краснокожих, открещиваясь от своих договоров

Этот разговор, переданный в форме косвенной речи персонажей, помогает читателю стать как бы соучастником действия, провоцирует его на эмоциональный отклик, и таким образом вовлекает его в процесс размышления о судьбе аборигенов.

Таким образом, анализ жанра дневников в английской литературе показывает, что этот жанр был очень распространен и пользовался большой популярностью как среди авторов, так и среди читателей, что он оказал большое влияние на жанр романа, став важной его частью.

Дэвид Митчелл, представитель новейшего времени, английский постмодернист охотно обращается с литературной традицией прошлых веков, часто относясь к ней с иронией. Вообще ирония и самоирония – это излюбленный прием постмодернистов в целом и Митчелла в частности. Обращение к классическому английскому дневниковому жанру в новом романе, вошедшем в шортлист Букеровской премии, свидетельствует о национальной форме претворения постмодернизма Митчеллом в литературе Англии.

Bibliography:

1. Митчелл Дэвид. Облачный атлас: Роман / Дэвид Митчелл; [пер.с англ. Г. Яропольского]. – М.: Эксмо; СПб.; Домино, 2013. – 704с.
2. Mitchell David. Cloud Atlas - royallib.ru
3. Dictionary of World Literature. Criticism–Forms–Technique. Edited by Joseph T. Shipley. The Philological Library. N.Y. 633 pp.
4. Литературный энциклопедический словарь. Под общей редакцией В.М.Кожевникова и П.А.Николаева. М., 1987, 751 с.
5. Holman C. Hugh. A Handbook to Literature/ Fourth edition. Indianapolis, 1981, 537 pp.
6. The Oxford Companion to English Literature. Fifth edition. Edited by Margaret Drabble. Oxford University Press, 1985, 1055 pp.

УДК 821.111

ЖАНР ТРИЛЛЕРА И РОМАН ДЭВИДА МИТЧЕЛЛА «ОБЛАЧНЫЙ АТЛАС»

Самамбет М.К.. – к.ф.н., профессор кафедры иностранной филологии, Костанайский государственный университет им. А.Байтурсынова

Самамбет М.М. - магистрант 2 курса, Костанайский государственный университет им. А.Байтурсынова

Статья посвящена анализу третьей истории романа Дэвида Митчелла «Облачный атлас». В этой части романа автор обращается к сравнительно молодому жанру – триллеру. Многозначность заглавия истории. Раскрытие экологического преступления корпорации

Ключевые слова: постмодернизм, триллер, роман-разоблачение, корпоративный триллер, экологический триллер, конспирологический триллер

Роман «Облачный атлас» [1] [2] высоко оценен современниками, которые совершенно справедливо указывают, что Митчелл демонстрирует чудеса писательского мастерства (Лоуренс Норфолк), что это – книга-загадка, имеющая поразительно виртуозную структуру (Майкл Чабон).

В отличие от первых двух частей романа третья история уже даже по своему названию «Периоды полураспада. Первое расследование Луизы Рей» резко отличается от первых двух. В заглавии предсказана тематика: речь будет идти о каких-то научных изысканиях (полураспад – это время, в течение которого распадается половина атомов радиоактивного вещества), речь пойдет о расследовании (расследование Луизы Рей).

Расследование многозначное слово и может означать:

- открытие,
- обнаружение,

- выявление,
- дознание,
- следствие

Последние 4 слова постоянно встречаются в жанре литературы, который называется *детективным* и часто в настоящее время *триллером*.

Оксфордский словарь английского языка дает следующее определение триллера: «thriller - a novel, play, or film with an exciting plot, typically involving crime or espionage» [3]

Словарь Коллинза называет триллером «a book, film, or play that tells an exciting fictional story about something such as criminal activities or spying.» [4]

Термин происходит от английского глагола «to thrill», который означает

- а) вызывать трепет; сильно волновать
- б) испытывать дрожь; сильно волноваться

Появление термина «триллер» связано в первую очередь с кинематографом и относится к первой половине XX века. Самые первые яркие образцы триллера в кинематографе в первой половине XX века создали Альфред Хичкок и Фриц Ланг («Шпионы», 1928; «Город ищет убийцу», 1931). Хичкок мастерски использовал технику кино для нагнетания сюжетного напряжения («саспенс») и управления эмоциями зрителей.

В литературе термин «триллер» активно стал использоваться со второй половины XX века. Триллер не имеет четких границ, элементы триллера присутствуют во многих произведениях разных жанров, а предшественником его является жанр детективного рассказа. Детективный рассказ – это повествование о специфической проблеме, чаще всего об убийстве, которая раскрывается благодаря сообразительности, уму детектива [5, 153-154], [6, 90-91], [7, 123-124], [8, 341-342]. Триллер отличается большим разнообразием тематики. Он может быть судебным, шпионским, детективным, приключенческим, медицинским, полицейским, историческим, политическим, корпоративным, религиозным, мистическим, научно-фантастическим, экологическим, военным и т.д.

К триллеру относится и роман-расследование, который по форме представляет детективную историю. Возникновение романа-расследования связано с изменениями мировоззрения человечества в XX веке, со становлением нового общественного мировоззрения, с зарождением новой опасности для человечества после второй мировой войны, с переоценкой ценностей, переосмыслением принципов социальных систем, с изменением самосознания человека, с проявлением свободомыслия.

Роман Д.Митчелла «Облачный атлас» многослойный роман, как по содержанию, так и по жанровым характеристикам.

Многослойность – яркая, оригинальная характеристика романа – подтверждается и третьей историей под названием «Периоды полураспада. Первое расследование Луизы Рей». [1, 117-188, 531-590] Точно определить жанр этой части романа довольно сложно. Это – роман-разоблачение, это корпоративный и экологический триллер так, как при чтении он вызывает у читателя постоянно растущее чувство напряжения, тревожного ожидания и страха. Газета «The Washington Post» определила жанр этой истории романа как конспирологический триллер [1].

В отличие от первых двух историй «Периоды полураспада» не начинаются датой или обращением. Третья история поделена на части, пронумерованные цифрами, и представляет собой повествовательное произведение в прозе, со сложным, разветвленным сюжетом.

Первое слово, первое имя третьей части это – имя Руфуса Сиксмита, друга Роберта Фробешера, талантливого музыканта из Зедельгема из второй истории романа. Он находится в Буэнас-Иербасе, вымышленном городе Калифорнии, ему шестьдесят шесть лет. На той же странице, на соседнем балконе стоит молодая женщина, которая выглядит весьма элегантно, но «безутешно печальной и одинокой» [1, с.119].

Самое первое предложение вызывает у читателя чувство опасности, тревоги: «Rufus Sixsmith leans over the balcony and estimates his body's velocity when it hits the sidewalk and lays his dilemmas to rest. A telephonerings in the unlit room» [2]. «Руфус Сиксмит склоняется над балконом и прикидывает, с какой скоростью его тело долетит до тротуара и покончит со всеми дилеммами своего хозяина. В неосвещенной комнате звонит телефон. Сиксмит не осмеливается ответить» [1, с.119].

Сиксмит испуган, звук захлопнувшейся балконной двери он принимает за выстрел. Причина для тревоги и страха была. Руфус Сиксмит, выдающийся британский ученый-атомщик, председатель Всемирной атомной комиссии, был приглашен Приморской корпорацией, в числе двенадцати других ученых, провести исследования по созданию новой атомной станции. Действие происходит в день ее технического запуска. На торжественной церемонии из двенадцати ученых присутствуют только одиннадцать. Нет среди них Руфуса Сиксмита, так как он не согласен с официальным заявлением о безопасности нового ядерного реактора, он уверен, что водородный пузырь взорвет корпус реактора и преобладающие ветры разнесут радиацию по всей Калифорнии. Скрываясь от Приморской корпорации, он встречается с Луизой Рей и испытывает огромное желание рассказать ей обо всем «об от-

мывании денег в Приморской корпорации, о шантаже, о коррупции» [1, с.129]. Чуть позже, когда на телеэкране Федеральный уполномоченный по вопросам энергетики Ллойд Хукс дает разрешение на введение в действие нового реактора «ГИДРА» на острове Суоннеке, и далее президент правления Приморской корпорации Альберто Гримальди объявляет об одобрении строительства на Суоннеке третьего блока «Си», он говорит: «Я доказал это. Я это доказал. Вы не сумели меня купить и решили запугать. Я, да простит меня Господь, поддался, но теперь — все. Больше душить собственную совесть я не буду» [1, с.143].

Шантажу подвергаются все ученые: «*Между нами, доктор Франклин, законникам Пентагона не терпится проверить в действии свой блестящий новенький Акт о безопасности. Любой, кто поднимет шум, угодит в черный список и навсегда лишится возможности работать по специальности где бы то ни было в стране.*» [1, с.137], «*Выбор прост, доктор Мозес. Если вы хотите, чтобы советская технология обгоняла нашу, передайте этот доклад в свой Союз ответственных ученых, летите в Москву получать свою медаль, но в ЦРУ велели передать, что обратный билет вам не понадобится*» [1, с.137], «*Профессор Кин, руководство Министерства обороны несколько недоумевают. К чему озвучивать ваши сомнения теперь? Не хотите ли вы сказать, что ваша работа над прототипом была проделана неряшливо?*» [1, с.137] – такие угрозы испытывают все двенадцать ученых. Реактор «ГИДРА-зеро» на церемонии введения в действие было представлено как одно из величайших инженерных достижений в истории человечества, при этом «проинструктированная часть аудитории бешено аплодирует, подавая пример большинству присутствующих» [1, с.139].

«СУОННЕКЕ «БИ» – АМЕРИКАНСКОЕ ЧУДО» – такой лозунг висит в зале. Джозеф Нейпир, офицер безопасности АЭС, считает, что «Настоящим чудом было добиться, чтобы одиннадцать из двенадцати ученых забыли о своих девятимесячных изысканиях» [1, с.137]. Он вспоминает беседы и метода шантажа, «с помощью которых удалось достигнуть коллективной амнезии» [1, с.137].

За Сиксмитом установлена постоянная слежка, отслежен его последний звонок. Неизвестный ему мужчина сообщает точные координаты, откуда был звонок, и требует, чтобы он немедленно улетел в Англию и сделал разоблачение оттуда. Не успевает. Могущественная Приморская энергетическая корпорация, в лице наемника, убивает Сиксмита.

Далее начинается охота за отчетом Сиксмита, в котором была дана негативная оценка реактора «ГИДРА-зеро» и в котором ученый требовал демонтажа Суоннеке «БИ». Вознаграждение за отчет Сиксмита было оценено в сто тысяч долларов. «И если они всерьез говорят о ста тысячах, то заговаривают всерьез и о миллионе. За дискредитацию всей программы атомной энергетики и похороны ее во младенчестве миллион — это мелочь» – так думает Фэй Ли, представляющая пресс-службу Приморской корпорации» [1, с.180]. Корпорация сметает всех на своем пути к получению ненавистного ей отчета Сиксмита.

Луиза Рей еще в разговоре с Руфусом Сиксмитом сказала, что она готова пожертвовать своей безопасностью, чтобы защитить правдивую информацию. Она поступает именно так. Тот же самый наемник, убивший Сиксмита, сталкивает ее машину с моста в реку.

В день убийства Сиксмита в руки Луизы попадают письма Роберта Фробишера. Луиза перечитывает письма помногу раз и узнает, что у Фробишера было родимое пятно в форме кометы между своей лопаткой и ключицей; у нее также родимое пятно между лопаткой и ключицей и оно неоспоримо имеет форму кометы

Эта история как романная форма имеет сложный, разветвлённый сюжет.

С одной стороны, это – история журналистской деятельности Луизы Рей, истинной дочери своего неподкупного отца, бывшем полицейском, который стал лучшим корреспондентом и в своих репортажах из Вьетнама, воспринимавшим войну с азиатской, а не американской точки зрения и который во имя правды жертвовал собой.

Во-вторых, это рассказ о Руфусе Сиксмите, отказавшемся «душить собственную совесть», написавшем разгромный отчет о реакторе «ГИДРА-зеро» и хотевшим предать свое мнение о реакторе гласности. Его отчет не дает санкцию проекту Корпорации, указывает на фатальные ошибки конструкции новой АЭС. Он стал на пути Корпорации, и он гибнет. Это был человеком, чья юношеская любовь к талантливому музыканту, автору гениального секстета «Облачный атлас», Фробишеру, прошла через всю его жизнь, а письма друга сорокачетырехлетней давности были тем, «что он вынес бы из горящего здания» [1, с.148].

В-третьих, десятая по величине в США и при желании могущая купить Аляску, Приморская корпорация не гнушается подлогом, разбоем, обманом, шантажом и убийствами. Пресс-секретарь корпорации лицемерно заявляет, что научный городок на острове Суоннеке потерял «не только своего глубокоуважаемого коллегу, но и близкого друга» [1, с.151]. Марго Рокер, отказавшуюся продать за огромные деньги принадлежащую ее землю, наемники корпорации избивают, а затем засыпают ее семью медицинскими счетами. Хестер Ван Зандт, активистка Зеленого фронта, так говорит о Корпорации: «Альберто Гримальди по всему миру могут препятствовать исследованиям, погребая правду в комитетах, притупляя ее и искажая, а также запугивая исследователей. Они могут препятствовать

осведомленности, приобретая телевизионные станции, выплачивая «гостевые гонорары» ведущим авторам или попросту скупая средства массовой информации. Пресса – и я имею в виду не только «Вашингтон пост» – вот где ведут свои гражданские войны демократические страны» [1, с.164-165].

В-четвертых, было много и противников строительства атомной станции, осознававшим, насколько роковым для населения мог быть новый реактор. Лагерь протестующих против строительства АЭС, активисты Зеленого фронта сидят «шипом в боку корпорации» [1, с.166]. Хестер Ван Зандт сравнивает конфликт между корпорациями и активистами с конфликтом между наркотическим опьянением и памятью. «У корпораций есть деньги, власть и влияние. Наше единственное оружие — это возмущение общественности. Возмущение блокировало строительство Юкатанской дамбы, вынудило уйти в отставку Никсона и, отчасти, положило конец зверствам во Вьетнаме. Но возмущение слишком неуклюжая машина, чтобы его производить и им управлять. Во-первых, необходимы тщательные исследования; во-вторых, широкая осведомленность об их результатах: только если она достигает критической массы, общественное возмущение взрывается и начинает действовать. Любую из стадий легко саботировать. [1, с.164].

Проблематика каждого из этих сюжетов настолько актуальна, что может быть развернуто в отдельное самостоятельное произведение. Тридцать девять небольших главок держат читателя в напряжении. Д.Митчелл создает яркие образы Лестера Рея, Джо Нейпира, Айзека Сакса и других, передает их чувства, переживания.

Характерная черта митчелловской стилиевой манеры – богатая оттенками ирония, горькая, пропитанная сарказмом ирония.

Bibliography:

1. Митчелл Дэвид. Облачный атлас: Роман / Дэвид Митчелл; [пер.с англ. Г. Яропольского]. – М.: Эксмо; СПб.; Домино, 2013. – 704с.
2. MitchellDavid. CloudAtlas - royallib.ru
3. Oxford Dictionary of English, 3rd Edition. Oxford University Press 2010
4. Collins Cobuild Advanced Learner's English Dictionary. New Digital Edition HarperCollins Publishers 2008
5. Dictionary of World Literature. Criticism–Forms–Technique. Edited by Joseph T. Shipley. The Philological Library. N.Y. 633 pp.
6. Литературный энциклопедический словарь. Под общей редакцией В.М.Кожевникова и П.А.Николаева. М., 1987, 751 с.
7. Holman C.Hugh. A Handbook to Literature/ Fourth edition. Indianapolis, 1981, 537 pp.
8. Webster's New Explorer Desk Encyclopedia. Created in Cooperation with the Editors of MERIAM-WEBSTER. Springfield, Massachusetts, 2003, 1349 pp.

УДК 821.111

РОМАН ДЭВИДА МИТЧЕЛЛА «ОБЛАЧНЫЙ АТЛАС» И ЭПИСТОЛЯРНЫЙ ЖАНР

Самамбет М.К.. – к.ф.н., профессор кафедры иностранной филологии, Костанайский государственный университет им. А.Байтурсынова

Самамбет М.М. - магистрант 2 курса, Костанайский государственный университет им. А.Байтурсынова

Статья посвящена анализу второй части романа Дэвида Митчелла «Облачный атлас». Характерной особенностью романа является композиционная усложненность, которая проявляется в дробности, в многообразии тематики, разной временной направленности, композиционном и стилизовом своеобразии. Своеобразие второй истории романа состоит в обращении современного автора к жанру эпистолярного романа, имеющего давние традиции в истории английской литературы.

Ключевые слова: постмодернизм, роман, эпистолярный жанр, письмо, письменный речевой этикет

Роман Дэвида Митчелла «Облачный атлас» [1] [2] был написан в 2004 году и состоит из 6 историй, вторая из которых называется «Letters from Zedelghem». Эта история о молодом английском композиторе, который волею сложившихся обстоятельств вынужден покинуть отчий дом, Англию, и жить в Европе в период между двумя мировыми войнами.

Вторая часть романа представлена письмами, как это ясно из названия «Письма из Зедельгема» [1, 57-116, 591-634].

Письмо по своим жанрообразующим характеристикам является наиболее близкой формой к дневнику, жанр который был использован автором в первой истории «Облачного атласа» [1, с.9-56, 633-682]. Оно может содержать информацию, впечатления, только что полученные автором, даже исповедь в почти дневниковой форме. Но письмо в отличие от дневника всегда предполагает адресата, реципиента, автор вынужден заниматься более или менее искусным отбором, лишая излагаемое содержание непосредственности, свойственной большинству дневниковых записей. Помимо этого именно из-за наличия читателя автор письма, вполне возможно, не будет до конца искренен, его наблюдение состояний, учитывая факторы человеческой природы, может быть двусмысленным. Кроме того, письмо, как правило, имеет сюжет. [3, р. 352-354]

Обращение Д.Митчелла к эпистолярному жанру свидетельствует о том, что этот классический жанр не потерял своей актуальности в современном постмодернистском мире. В продолжение традиций классической литературы современные авторы используют письма как иллюстрации к внутреннему миру своих героев. [4, с. 512-513] [5, р. 165] [6, р. 400-401]

Уже при переходе к чтению второй части романа Дэвида Митчелла «Облачный атлас» просматривается усложненность и неоднородность форм его композиции. Усложненность «Облачного атласа», проявляющаяся в ее дробности, в многообразии тематики, разной временной направленности, композиционном и стилевом своеобразии, – еще одна особенность произведения выдающегося нашего современника, постмодерниста Д.Митчелла. Действие «Писем» происходит в XX веке, а именно в 1931 году, в бельгийском городе Зедельгеме, вдали от тихоокеанских островов первой истории романа «Тихоокеанский дневник Адама Юинга». Именно оттуда Роберт Фробишер, молодой английский музыкант, отверженный семьей, лишенный наследства, творец, непризнанный гений пишет письма своему другу Руфусу Сиксмицу.

Вторая часть романа начинается с письма Фробишера, в котором он описывает свой музыкальный сон, свое безденежье, бегство от кредиторов и о своем авантюрном плане поехать к живущему отшельником, английскому композитору Вивиану Эйрсу, «единственному британцу своего поколения, отвергнувшему помпезность, пышность, невежественность и обаяние» [1, с.62]. Тот наполовину слеп и не в состоянии держать ручку, чтобы записать мелодию, и молодой англичанин просит его взять на работу в качестве помощника и личного секретаря. Эйрс принимает предложение Фробишера и возвращается к сочинению музыки. Спустя некоторое время жена Эйрса становится любовницей Роберта. Эйрсы имеют приличную библиотеку, и там он находит старую книгу «Тихоокеанский журнал Адама Юинга», т.е., ту книгу, которая составляет первую историю романа «Облачный атлас».

В этой истории Д.Митчелл обращается к еще одному известному классическому жанру английской литературы, на этот раз к жанру эпистолярного романа. Под ним традиционно понимают художественное произведение в форме писем. Это один из жанров, в котором ярко проявляются черты целого направления в литературе – эпистолярной, представляющей собой художественную или публицистическую прозу. Эпистолярный роман представляет собой цикл писем одного или нескольких героев. В письмах выражаются душевные переживания героев, отражена их внутренняя эволюция.

Эпистолярный роман также имеет продолжительную историю, а окончательное оформление и развитие жанра произошло в XVIII веке. Огромную популярность данный жанр получил в англоязычной литературе, особенно в творчестве писателей-сентименталистов.

Самые известные эпистолярные романы принадлежат перу С. Ричардсона (1689-1761). Это «Памела, или Вознагражденная добродетель» (1740), «Кларисса, или История молодой леди, заключающая в себе важнейшие вопросы частной жизни и показывающая, в особенности, бедствия, которые могут явиться следствием неправильного поведения как родителей, так и детей в отношении к браку» (1747-48) и «История сэра Чарльза Грандисона» (1753). Именно эти романы способствовали успеху и популярности жанра. [7, р. 828-829, 733-734]

Другим общепризнанным классиком данного жанра является Т. Смоллетт (1721- 1771) с романом «Путешествия Хамфри Клинкера» (1771). [7, р. 915-916, 483-484]

Главная отличительная особенность классической эпистолярной литературы – первоначальное функционирование писем как фактов сугубо частной жизни, и последующее приобретение ими статуса «литературных фактов».

Каждый эпистолярный роман обладает присущими только ему художественными особенностями – это обусловлено своеобразием творческой манеры автора, изменениями, привнесенными эпохой, национальной спецификой. Но есть структурные и стилевые особенности, присущие произведениям этого жанра.

Структура и композиция «Облачного атласа» соответствуют классическому представлению об эпистолярном романе, так как произведение состоит из писем, которые расположены в хронологическом порядке; оформлены в соответствии с правилами английской письменной речи и с соблюдением речевого этикета; составлены согласно правилам технического оформления пись-

ма, когда начинаются с обращения, после которого ставится запятая, а первое предложение письма пишется с красной строки, завершающая фраза с красной строки; может быть постскрипtum (PS).

- Первое письмо датировано двадцать девятым июня 1931 года, а последнее двенадцатым декабря 1931 года (хронология соблюдена)

- Sixsmith, (началописьма)

- «Dreamt I stood in a china shop so crowded from floor to far-off ceiling with shelves of porcelain antiquities etc. that moving a muscle would cause several to fall and smash to bits.» (первое предложение первого письма) [2]. «Мне снилось, будто я стою в китайской лавке, от пола до высокого потолка загроможденной полками с античным фарфором и т. д., так что пошевели я хоть единой мышцей, несколько из них упали бы и разбились вдребезги» [1, с. 60].

- «All praise Rufus the Blessed, Patron Saint of Needy Composers, Praise in the Highest, Amen» [2]. (первое предложение письма от четырнадцатого июля 1931 года) «Слава Благословенному Руфусу, Святому Покровителю Нуждающихся Композиторов, Хвала Ему во Всевышних Сферах, аминь. .» [1, с. 79]

- Sincerely, R.F. (завершающая фраза)

- «P.S. Financial “embarrassment,” what an apposite phrase. No wonder the poor are all socialists. Look, must ask you for a loan. The regime at Zedelghem is the laxest I ever saw (fortunately! My father’s butler’s wardrobe is better supplied than my own at present), but one needs to set some standards. Can’t even tip the servants. If I had any wealthy friends left, I’d ask ‘em, but truth is I don’t. Don’t know how you wire money or telegram it or send it in packets or whatever, but you’re the scientist, you find a way. If Ayrs asks me to leave, I’ll be scuppered. The news would seep back to Cambridge that Robert Frobisher had to beg money from his erstwhile hosts when they threw him out for not being up to the job. The shame would kill me, Sixsmith, it truly would. For God’s sake send whatever you can immediately.» [2].

«P.S. Финансовые затруднения, какая удачная фраза. Неудивительно, что все бедные — социалисты. Слушай, вынужден попросить у тебя займы. Обстановка в Зедельгеме самая непринужденная, какую мне только приходилось видеть (к счастью! потому что гардероб дворцового моего отца обеспечен гораздо лучше, чем сейчас мой), но все-таки необходимо соответствовать каким-то меркам. Не могу даже давать на чай слугам. Если бы у меня остались богатые друзья, я попросил бы у них, но правда заключается в том, что их у меня нет. Не знаю, перешлешь ли ты деньги телеграфом, отправишь почтой или как-нибудь еще, но ты ведь ученый, ты найдешь способ. Если Эйрс попросит меня удалиться, мне конец. Новость о том, что Роберт Фробишер вынужден был вымалывать деньги у своих бывших хозяев, когда они вышвырнули его на улицу по причине непригодности к работе, обязательно просочится в Кембридж. Я умру от стыда, Сиксмит, честное слово, умру. Ради бога, пришли мне, что сможешь, безотлагательно» [1, с. 78-79]

В классическом эпистолярном романе герои пишут письма от первого лица. Это полностью соблюдено в романе Дэвида Митчелла. Объем писем может быть разным: от нескольких предложений до нескольких страниц.

Письма могут быть личными, иметь разное содержание: повествовать о событиях, описывать ситуации, передавать внутренние переживания, чувства, целые монологи и диалоги. Они могут иметь разное языковое оформление в зависимости от того, кому они адресованы.

- «Sixsmith,

Dreamt I stood in a china shop so crowded from floor to far-off ceiling with shelves of porcelain antiquities etc. that moving a muscle would cause several to fall and smash to bits. Exactly what happened, but instead of a crashing noise, an august chord rang out, half-cello, half-celeste, D major (?), held for four beats. My wrist knocked a Ming vase affair off its pedestal – E-flat, whole string section, glorious, transcendent, angels wept. Deliberately now, smashed a figurine of an ox for the next note, then a milkmaid, then Saturday’s Child—orgy of shrapnel filled the air, divine harmonies my head. Ah, such music! Glimpsed my father totting up the smashed items’ value, nib flashing, but *had* to keep the music coming. Knew I’d become the greatest composer of the century if I could only make this music mine. A monstrous Laughing Cavalier flung against the wall set off a thumping battery of percussion.» (Повествование от первого лица) [2].

«Сиксмит,

Мне снилось, будто я стою в китайской лавке, от пола до высокого потолка загроможденной полками с античным фарфором и т. д., так что пошевели я хоть единой мышцей, несколько из них упали бы и разбились вдребезги. Именно это и случилось, но вместо сокрушительного грохота раздался величественный аккорд, исполненный наполовину виолончелью, наполовину челестой, до-мажор (?), продлившийся четыре такта. Сбил запястьем с подставки вазу эпохи Мин – ми-бемоль, целая струнная фраза, великолепная, трансцендентная, ангелами выплаканная. Теперь уже преднамеренно, ради следующей ноты, разбил статуэтку быка, потом – молочницу, потом – дитя Сатурна: воздух наполнила шрапнель, а мою голову – божественные гармонии. Ах, что за музыка! Мельком видел, как отец, поблескивая пером, подсчитывает стоимость разбитых предметов, но должен был поддерживать рождение музыки. Знал, что стал бы величайшим композитором столетия, если бы

только сумел сделать эту музыку своей. Жуткий «Смеющийся кавалер», которого я швырнул в стену, запустил колоссальную группу ударных» [1, с. 60]

- Первое письмо занимает 11,5 страницы, письмо, написанное 28 сентября 1931 года, состоит из 11 строк.

- В первом письме он рассказывает о своем музыкальном сне, в другом передает диалог с Эйрсом, описывает Эйрса, его жену и дочь, рассказывает о чувствах, которые он испытывает, когда Эйрс приписывает себе музыку, сочиненную им, Робертом Фробишером.

- «A telegram, Sixsmith? You ass.

Don't send any more, I beg you – telegrams attract attention! Yes, I'm still Abroad, yes, safe from Brewer's knuckle men. Fold my parents' mortifying letter into a paper boat and sail it down the Cam. Pater's only "concerned" because my creditors are shaking him to see if any banknotes drop from the family tree. Debts of a disinherited son, however, are nobody's business but the son's – believe me, I've looked into the legalities. Mater is not "frantic." Only the prospect of the decanter running dry could make Mater frantic» [2].

«Телеграмма, Сиксмит? Ты осел!

Не присылай их больше, я тебя умоляю, – телеграммы привлекают внимание! Да, я по-прежнему за границей, да, недоступен для костоломов Брюера. Из письма моих родителей с просьбой сообщить, где я, сделай бумажный кораблик и пусти его вниз по Кэму. Папик «обеспокоен» только потому, что его трясут мои кредиторы, дабы посмотреть, не облетит ли с семейного дерева сколько-то банкнот. Однако долги лишеного наследства сына – это дело одного только сына и никого больше: поверь мне, я заглядывал в законы. Амамикотнюдьне «безумна».[1, с. 70-71]

- « Sixsmith,

All praise Rufus the Blessed, Patron Saint of Needy Composers, Praise in the Highest, *Amen*. Your postal order arrived safe and sound this morning – I painted you to my hosts as a doting uncle who'd forgotten my birthday. Mrs. Crommelynck confirms a bank in Bruges will cash it. Will write a motet in your honor and pay your money back soon as I can. Might be sooner than you expect. The deep freeze on my prospects is thawing. After my humiliating first attempt at collaboration with Ayr, I returned to my room in abject wretchedness. That afternoon I spent writing my sniveling lament to you – burn it, by the way, if you haven't already – feeling v. anxious about the future. Braved the rain in Wellington boots and a cape and walked to the post office in the village, wondering, frankly, where I might be a month from now. Mrs. Willems bonged the gong for dinner shortly after my return, but when I got to the dining hall, Ayr was waiting, alone. "That you, Frobisher?" he asked, with the gruffness habitual to older men trying to do delicacy. "Ah, Frobisher, glad we can have this little chat alone. Look, I was rotten to you this morning. My illness makes me more ... direct than is sometimes appropriate. I apologize. Give this cantankerous so-and-so another chance tomorrow, what d'you say?"» [2].

«Сиксмит,

Слава Благословенному Руфусу, Святому Покровителю Нуждающихся Композиторов, Хвала Ему во Всевышних Сферах, аминь. Твой посланный почтой чек прибыл сегодня утром в целости и сохранности – своим хозяевам я обрисовал тебя как любящего дядюшку, который запомнил о моем дне рождения. Миссис Кроммелинк подтверждает, что в банке Брюгге его оплатят. Напишу в твою честь мотет и верну деньги, как только смогу. Может быть, скорее, чем ты ожидаешь. Мои перспективы, подвергнутые глубокой заморозке, оттаивают. После унижительной первой попытки сотрудничества с Эйрсом я вернулся к себе в комнату в совершенно убогом и жалком состоянии духа. Остаток дня посвятил изложению тебе всех своих сопливых причитаний – сожги их, кстати, если еще этого не сделал, – чувствуя ужасное беспокойство о будущем. Надев высокие сапоги и кепку, осмелился выйти под дождь и отправился в деревенское почтовое отделение, искренне недоумевая, где могу оказаться месяцем позже. Вскоре после моего возвращения миссис Виллемс позвонила к обеду, но когда я вошел в столовую, там меня ожидал один только Эйрс.

– Это вы, Фробишер? – спросил он с обычной для стариков хрипотцой, когда они пытаются быть любезными. – Ну-с, Фробишер, рад, что мы с вами можем немного поболтать наедине. Слушайте, сегодня утром я обошелся с вами поганно. Из-за этой болезни я делаюсь более... откровенным, чем это порой уместно. Приношу свои извинения. Может, предоставите завтра сварливому дядьке еще один шанс, а? Что скажете?» [1, с. 79]

Тон личных писем разный, он может быть почтительным, уважительным, если письмо адресовано к человеку старшему или высокопоставленному, влиятельному, шуточным, шаловливым, игривым по отношению к друзьям. Фробишер пишет письма своему близкому другу, Руфусу Сиксмицу, тон его писем дружеский, шуточный, иногда несколько фривольно-грубоватый, его не ограничивают рамки чопорного английского этикета. Для писем Фробишера характерна искренность, задушевность, эмоциональность. Формы обращения, приветствия и прощания в письмах предопределены жизненными ситуациями, в которые попадает автор.

Письмо является структурной единицей любого эпистолярного романа. Письма Фробишера – это тексты, которые передают личную информацию, его неудачи, подъемы и падения, взаимоотношения с родителями, отношение к тогдашнему обществу, его переживания и истинные чувства. Глав-

ное значение использования писем в романе состоит в том, что они придают ему особую убедительность. Использование эпистолярной формы дает автору возможность показать окружающий его мир по-особому.

Уже при обращении к содержанию романа можно увидеть черты классического эпистолярного романа. Тема «Писем из Зедельгема» – любовь и дружба главных героев. Письма содержат иронию и сарказм автора, перипетии его взаимоотношений со старым немощным и исчерпавшим свой талант Эйрсом, с его далеко нецеломудренной женой Иокастой, правдивую историю своих отнюдь небезупречных поступков. Роберт Фробишер не хвалит себя, не старается показать себя с хорошей стороны. Подобные вещи не могут быть предназначены для ушей и глаз любого человека. Только настоящему, верному другу можно доверить такие вещи. Из следующей истории романа, действие которого происходит в последней трети XX столетия, читатель узнает, что Руфус Сиксмит очень дорожил письмами Фробишера и хранил их до конца своей жизни. Отсюда и определяется тема романа – тема дружбы и любви.

Роман «Облачный атлас» написан уже в двадцать первом веке и, естественно, Д.Митчелл не слепо следует за классическим эпистолярным романом с его слезливостью, повышенным сентиментализмом, морализаторством и дидактикой. Ирония, юмор, сарказм, чувствительность, реализм – все это уравновешено в «Письмах из Зедельгема», что свидетельствует о безусловном таланте Д.Митчелла.

Сопоставительный анализ первой и второй историй показывает своеобразную переключку между более отдаленным прошлым (19 век) и недавним прошлым (1931 год). Во второй истории мы видим отголосок первой: Роберт Фробишер зачитывается дневником Адама Юинга, найденного у Эйрсов, его удивляет наивная доверчивость автора дневника, который не понимает, что доктор Гус настоящий мошенник.

Bibliography:

1. Митчелл Дэвид. Облачный атлас: Роман / Дэвид Митчелл; [пер.с англ. Г. Яропольского]. – М.: Эксмо; СПб.; Домино, 2013. – 704с.
2. MitchellDavid. CloudAtlas - royallib.ru
3. Dictionary of World Literature. Criticism–Forms–Technique. Edited by Joseph T. Shipley. The Philological Library. N.Y. 633 pp.
4. Литературный энциклопедически й словарь. Подобщей редакцией В.М.Кожевникова и П.А.Николаева. М., 1987, 751 с.
5. Holman C.Hugh. A Handbook to Literature/ Fourth edition. Indianapolis, 1981, 537 pp.
6. Webster's New Explorer Desk Encyclopedia. Created in Cooperation with the Editors of MERRIAM-WEBSTER. Springfield, Massachusetts, 2003, 1349 pp.
7. The Oxford Companion to English Literature. Fifth edition. Edited by Margaret Drabble. OxfordUniversityPress, 1985, 1055 pp.

УДК 94(47).084.8:37.018.324(574.21)

ДЕТСКИЕ ДОМА КОСТАНАЙСКОЙ ОБЛАСТИ В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ

Айтмухамбетов А.А. – доктор исторических наук, Костанайский государственный университет имени Ахмета Байтурсынова

В довоенный период в Костанайской области функционировали детские дома. В годы войны в область было эвакуировано несколько детских домов из европейской части СССР. Педагогические коллективы проводили системную работу по воспитанию и обучению детей.

Ключевые слова: Эвакуация, детские дома, воспитатели

В результате оккупации западных территорий Советского Союза и дальнейшей угрозы продвижения фашистских войск актуализировалась проблема эвакуации на восток населения и всех жизненно-важных промышленных и социальных объектов. Осенью 1941 г. перед Костанайским облисполкомом была поставлена задача приема и размещения нескольких детских домов из европейской части. Акцентировалась задача целенаправленного перемещения детских домов с определенным количеством детей, штатного персонала сотрудников и имеющейся материально-технической базы. Эвакуацию соответствующих социальных объектов следовало провести в предельно сжатые сроки. При этом следовало обеспечить эвакуированные детдома зданиями с приемлемыми условиями про-

живания. В область проводилась эвакуация других промышленных и социальных объектов. Местным областным и районным властям вменялось изыскать необходимые средства и возможности для размещения детских домов. По отчетным данным в области на 1 сент. 1941 г. имелось 9 детдомов с количеством в 1179 воспитанников[1].

Согласно материалов переписки 1941 г. областные власти интенсивно готовили базу с соответствующей инфраструктурой для размещения эвакуированных объектов. Качество готовности детдомов оценивалось по таким критериям как состояние материально-технической базы, качество обеспеченности учебно-методическим материалом, обеспечение продовольственной базы при детдомах. квалификация педагогического персонала, общественная деятельность воспитанников. В области регулярно проводились инспекционные проверки готовности детдомов к работе в условиях военного времени. Систематически проводился анализ состояния детских домов. Например, осенью 1942г. в области по итогам проверки были выявлены определенные негативы. Проверка проходила по таким критериям как качество питания, качество урожая подхоза, состояние обуви и белья, обеспеченность топливом, ремонтные работы, обеспеченность скота кормами на зиму. Такие проверки проходили с учетом жестко установленных нормативов.

Ряд учреждений оказались недостаточно подготовлены к реорганизации в сокращенные сроки. Подобные примеры являлись предметом особых разбирательств в условиях военного времени. С целью обеспечения надлежащих условий для воспитанников детдомов изыскивались дополнительные ресурсы.

Например, по ходатайству Наркомпроса дом отдыха учителей временно передавался Убаганскому детдому для размещения в нем эвакуированного детдома[2]. Детдому передавались подсобное хозяйство, инвентарь, оборудование.

С целью оптимального размещения эвакуированных предполагалось их точечное распределение по детским домам области. В частности, в нач. окт. 1941г. в Пресногорьковский детдом планировалось направить 54 воспитанника. Районным властям и дирекции детдомов вменялось по факту размещения эвакуированных детей их полное обеспечение обмундированием и постельным бельем. Во втор. пол. окт 1941 г. в Федоровский район эвакуировался Дергачский детдом из Харькова. В Федоровском детдоме разместили 270 детей. Федоровский детдом состоял из жилого здания, подсобного хозяйства и учебных мастерских. Подсобное хозяйство обеспечивало овощами и другим продовольствием воспитанников детдома. Оборудованные мастерские соответствовали стандартам обучения. Штатный персонал детдома признавался полностью укомплектованным и состоял из директора, заведующего учебно-воспитательной частью, педагогов, воспитателей и инструкторов по труду.

Увеличение количества воспитанников детдомов вызвало трудности, которые необходимо было решить в сжатые сроки. В сеть детдомов Костанайской области входил дом для глухонемых. В этом доме на воспитании состояло более 70 детей. В период подготовки к приему эвакуированных костанайская школа глухонемых была временно закрыта в августе 1941г. Впоследствии, через неделю, по решению Наркома просвещения КазССР Тажибаева данный приказ областных структур признавался ошибочным. Прозвучало требование немедленного восстановления школы для глухонемых. По итогам анализа состояния детдомов требовались дополнительные комплекты одежды, в частности 570 пальто, более 600 комплектов постельного белья, зимних шапок в количестве 600 штук, 500 пар белья [3]. Сохранялся дефицит тетрадей, учебников и букварей. Во время эвакуации в область прибыли квалифицированные педагоги. Данный фактор внес определенные изменения в штатное расписание воспитательных учреждений. На этот период только один директор учреждения, временно выполнявший административные функции, имел 4-классное образование. В остальных учреждениях соблюдалась качественная комплектация педагогического корпуса. Существенно увеличилась дневная нагрузка преподавателей и воспитателей. По данным аналитиков, ежедневная нагрузка воспитателей детских домов увеличилась до 10 часов. Данное обстоятельство вызывало опасение со стороны руководителей просвещения, так как ненормированное увеличение рабочего дня снижало эффективность работы воспитателей. Поэтому, звучало предложение о необходимости увеличения количества штатных работников. В этот период сохранялось требование постоянного повышения квалификации работников детских домов. Через некоторое время Московский государственный педагогический институт имени В. Ленина объявил о наборе студентов на заочное дошкольное отделение. Работники детских домов обязывались повышать собственную квалификацию, в противном случае им грозило увольнение с работы.

С начала войны произошли изменения в системе воспитания и идеологической работы. Руководству детдомов в процессе обучения детей следовало уделять внимание культуре труда, ознакомлению с методами стахановской работы, с техникой современного производства. Педагогические коллективы детдомов проводили масштабную системную общественно-идеологическую работу по формированию патриотизма и духовно-нравственных качеств у учащихся. Детские дома получили письмо о политико-воспитательной работе в условиях войны. В содержании письма указывалось на необходимость развития учебно-воспитательной работы школе, которая должна была стать одним из центров агитационной работы учащихся в укреплении обороноспособности государства. Интенсифи-

цировалась работа кружков. Осенью 1941г. в детдомах функционировало несколько десятков кружков различной направленности. По поручению Наркомпроса КССР в республике распространялся опыт передовых педагогов. Директоры детдомов получили распечатку беседы педагога детсада Кормильцевой с детьми по воспитанию патриотических чувств. В содержательной части беседы ярко отражалась большая работа по идейно-патриотическому воспитанию детей. В дошкольном методическом кабинете Наркомпроса аккумулировались материалы, востребованные для воспитательной работы среди молодежи.

Широкую популярность получила газетная публикация о воспитателе Дайранбаеве. Ранее он являлся воспитателем детдома, впоследствии остался в должности воспитателя, организовал хорошую, музыкальный, домбровский кружки. Во всех детдомах вводилось обязательное требование изучения воспитанниками в возрасте от 8 лет и выше правил ПВХО. Данное требование прозвучало в первые месяцы Великой Отечественной войны. Согласно приказу, воспитатели и административно-технический персонал детских домов обязывались к 25 сент. 1941 г., то есть, в предельно сжатые сроки сдать нормы на ПВХО. Параллельно, в детских домах и школах вводились требования организации кружков по изучению правил поведения в период военного времени.

Администрации учебных заведений вменялось организовывать кружки по военной, спортивной, технической подготовке. Например, в Карабалыкском районе занятия по противовоздушной обороне проводились ежедневно по несколько часов для учащихся и педагогов. В районе действовал курс по подготовке инструкторов. Из 60 обучавшихся курсантов половину составляли педагоги. На период 15 сентября 1941 года в школах района военную подготовку в целом проходили более 2500 учащихся, 112 учителей, и 54 сотрудника тех.персонала. Итак, в детских домах и школах области интенсивно внедрялась практика подготовки учеников к условиям военного времени. В нач. окт. 1941 г. перед учебными заведениями области была поставлена задача организации пришкольных физкультурных площадок. Ранее в республике по линии Наркомпроса был принят аналогичный приказ. В ракурсе реализации этого приказа прописывалось жесткое требование снабжения школьных детских домов физкультурным оборудованием. Таким образом, уже в сентябре каждый детский дом обязывался иметь физкультурную площадку и функционирующие на ее базе военно-физкультурные кружки. Дополнительно, актуализировалась проблема изменения состава внешкольных работников детских домов и доукомплектация их инструкторами по физкультуре. В тех случаях, когда по смете учебного заведения не предусматривался внешкольный работник, следовало возложить эту работу на одного из воспитателей детского дома имеющего военно-физкультурную подготовку. В приказе четко указывалось на то, что в этот период коренным образом необходимо улучшить военно-физкультурную подготовку воспитанников. Этот тезис являлся одним из основных во всей внешкольной работе детских домов. Сроки на осуществление этого проекта выделялись предельно сжатые, не более 1 недели. В дополнении приказа, детские дома получили подробную инструкцию по организации пришкольных физкультурных площадок. В этих инструкциях имелись схемы физкультурных площадок, схемы гимнастического городка, ведомость расчета рабочей силы и материалов на устройство физкультурных площадок при школах. К приказу прилагалась статья инженера В.Поликарпова из журнала «Физкультура и спорт» за март 1941 г. Анализ содержательной части этой статьи показывает фундаментальную подготовку автора проекта, заинтересованного в развитии физической культуры. В детские дома велась планомерная работа по военно-спортивному воспитанию детей. Одним из критериев качества подготовки конкретного воспитанника являлось наличие специального значка. В целом, по итогам 1941г. несколько сотен воспитанников имели статус значкистов по разным версиям. Например, значок ПВХО имели 361 человек, значок ГСО- 297.

С целью эффективной деятельности детдомов был разослан приказ Наркомпроса КССР. Согласно приказа требовалось установить режим работы педагогов, по которому каждый из них обязывался 3 раза в неделю посещать детдом для организации подготовки домашних заданий, консультаций по отдельным предметам, индивидуальной помощи отстающим и вновь прибывающим воспитанникам. На руководителей детдомов возлагалась персональная ответственность в организации учебного, воспитательного процессов. Согласно приказу, директорам и заведующим школ вменялась необходимость принимать в учебные заведения независимо от времени учебного года всех воспитанников детских домов в соответствующие классы с обеспечением их успешного обучения в школе. Данный тезис являлся обязательным в условиях начинавшейся эвакуации, графики которой объективно менялись с учетом различных обстоятельств. На директоров детдомов возлагалась персональная ответственность за полный охват воспитанников школьного возраста учебным процессом. Актуализировалась задача усиления контроля посещаемости, успеваемости, дисциплины, обеспечения учебниками и письменными принадлежностями. Директоры детдомов в преддверии учебного года обязывались распределить всех воспитанников школьного возраста в близлежащие школы и организовать в детдомах оборудованные комнаты для подготовки уроков. По приказу с учетом сменности обучения учащихся следовало формировать группы детей количеством от 25 до 35 человек с прикреплением к воспитателям. Воспитателям следовало разработать конкретные мероприятия по предупреждению отставания воспитанников по учебе. Руководители детдомов и школ обязывались максимально обес-

печить большой охват воспитанников образовательными кружками, литературно-художественного чтения, географического, физико-математического и т.д. В обязанности всех заведующих ОБЛОНО и директоров входило обязательство ввести систему трудового обучения для всех воспитанников от 12 лет и старше, а для детей в возрасте от 8 до 12 лет организовать рабочие комнаты.

В этот период обозначилась четкая цель анализа штатного состава детских домов. Обращалось внимание на квалифицированную подготовку директоров, зам.директоров, воспитателей и инструкторов. К началу учебного года следовало заменить не соответствующих определенным критериям работников и укомплектовать штатный персонал квалифицированными педагогическими кадрами. В процессе проверки следовало обеспечить полное участие в системе заочного обучения всех педагогических кадров не имевших общего, среднего и педагогического образования.

Обращалось внимание на ролевую функцию областных школьных и дошкольных методических кабинетов в повышении качества учебно- воспитательной работы в детских домах. Поэтому на заведующих областными методическими кабинетами совместно с представителями ОБЛОНО возлагалась ответственность разработать план охвата кустовыми методическими объединениями работников детдомов и сформировать план мероприятия по улучшению учебно-воспитательной работы. По приказу на заведующих ОБЛОНО лично возлагалась задача разрешения вопросов подготовки детдомов к зиме и новому учебному году. Предлагалось в так называемые отстающие детдома делегировать в помощь работников ОБЛОНО и Районо для завершения ремонтных и заготовительных работ. Соответствующие указания следовало выполнить в максимально сжатые сроки. Руководители обязывались организовывать рабочие комнаты по привитию элементов трудовых навыков. Звучало требование введения полного охвата мастерскими и сельскохозяйственным трудом воспитанников. Воспитанники детских домов традиционно участвовали в сельскохозяйственных работах. Согласно инструкции при каждом детском доме имелось подсобное хозяйство, в котором трудились воспитанники. По итогам сельскохозяйственных работ 1942 г. воспитанники детских домов выполнили значительный объем сельскохозяйственных работ.

Итак, в области осуществлялась мобилизация всех имеющихся ресурсов на обеспечение бесперебойной работы детских домов в условиях военного времени.

Таким образом, на территории области в ограниченные сроки были созданы условия для функционирования детских домов, педагогические коллективы которых проводили масштабную работу по воспитанию и обучению детей.

Литература:

1. (ГАКО.Ф 250.Оп1.Д 186. Л.2)
2. (ГАКО. Ф250.Оп1.Д188.Л3)
3. (ГАКО.Ф250.Оп1.Д184.Л8)

УДК 811512 122

МЕМЛЕКЕТТІК ТІЛДІҢ ТАҒДЫРЫ

А.Қайыпбаева - А.Байтұрсынов атындағы ҚМУ Тіл және әдебиет теориясы кафедрасының доценті ф.ғ.к.,

А.Бекенова - тіл және әдебиет теориясы кафедрасының магистранты

М.Есенғұл - қазақ филологиясы мамандығының 3 курс студенті

Бұл мақалада мемлекеттік тілдің әлеуметтік жағдайы сөз болады. Мемлекеттік тілдің қоғамдағы қалыптасуы, дамуы жан-жақты қаралады. Сонымен қатар, тіл әлеміндегі ұлттық мәдениет қарастырылады. Қазақ тілінің мемлекеттік дәрежесі мысалдармен беріледі. Тіл саясаты да қалыс қалмайды.

Кілт сөздері: Тіл, мемлекет, қоғам, ұлт, мәдениет, саясат.

Қазақтың жанын түсіну үшін оның тұрмыс- тіршілігіне, әлеуметтік жағдайына, тіліне, салт-дәстүріне, мәдениетіне ден қою керек. Халқымыздың сан ғасырлардан бері келе жатқан аса бай да, көркем дүниесінің бірі-ұлттық тілі. Атадан балаға мирас етіліп берілген сөз маржанының қасиеттісі де, қадірлісі де осы ұлттық тіліміз. Тіл- тек қарым-қатынас құралы ғана емес, ол- ұлттық діліміздің көрініс табатын әлеуметтік құбылысы, мәдениетіміздің биік тұғыры да. Сондықтан тіл әлеміндегі ұлттық мәдениеттің ара қатынасында аса маңызды рөлге ие. Бұл ретте Қазақстан Республикасының тіл саясаты мемлекеттік тілді дамытуға және республикада қолданылатын өзге де тілдер үшін жағдай жасауға бағытталған.[1,57]

Бүгінде Елбасының Қазақстан халқына жолдаған жолдауында белгіленген басым бағыттардың бірі- барлық қазақстандықтарды біріктірудің басты факторы ретінде мемлекеттік тілді жан жақты дамытуға басты назар аударылып отыр. Сондықтан қоғамда қазақ тілінің мемлекеттік дәрежесін нығайту және оның әлеуметтік- коммуникативтік міндеттерін кеңейту еліміз саясатының басты стратегиялық басымдығы болып қала береді. Бүгінде біз қазақ мәдениетінің қалыптасу процесінің куәгеріміз және елімізде барлық халықтардың мәдени ынтымақтастығын біріктіретін күш ретінде қазақ мәдениетінің дамуына ықпал ететін барлық қажетті жағдайлар жасалған. Азаматтардың қазақ тілін игеру деңгейіне қарай мемлекеттік тілді кезең-кезеңімен енгізу біртіндеп жүзеге асырылуда. Қоғамда, әсіресе, мемлекеттік қолдау мүмкіндігі жоғары салаларда қазақ тілінің қолданыс аясы едәуір кеңейіп келе жатыр деп айтуға толық негіз бар.

Қазіргі таңда мемлекеттік органдар мен ұйымдарда қоғамның жан-жақты салаларында оңтайлы әлеуметтік лингвистикалық кеңістікке қол жеткізу үшін жаңа қадамдар жасалуда. Басты мақсат- тілдік мұраны сақтау және қоғамдық өмірдің барлық саласында қазақ тілінің қолданылуын қамтамасыз етіп, оның барынша дамуына қол жеткізу. Тәуелсіз елімізде тұрып жақан әрбір азаматтың тілі де тұғырлы тәуелсіздік шыңында тұруы қажет. Қазіргі кезде туған тіліміздің рухын көтеру мақсатында түрлі іс-шаралар ел егемендігін алғаннан бастап жүзеге асырылуда. Бұл іс-шаралардың қарқыны баяу болса да, осы тұрғыдағы жұмысын тоқтатқан емес. Сонымен қатар Тілдерді қолдану мен дамытудың 2001-2010 жылдардан бастап мемлекеттік бағдарламасының қазақ тілінің мемлекеттік мәртебесін нығайтуға байланысты бөлігіне толықтырулар енгізу бойынша жұмыстар жасалып, осы мақсатта жаңа іс- шараларды жүзеге асыру көзделген. Көңілге қуаныш ұялататын жақсы нышан, ол көптеген қазақстандықтардың балаларын қазақ мектептерінде оқытып, олардың мемлекеттік тілде білім алуы үшін жағдай жасауға ұмтылуы болып отыр. Соңғы әлеуметтік зерттеулер нәтижесі балаларына қазақша білім беруді қалайтын қазақстандықтар санының артып отырғанын байқатты. 2000 жылмен салыстырғанда бұл көрсеткіш орташа есеппен 3,8 % артқан. Балаларына қазақ тілінде кәсіби білім беруді қалайтын қала қазақтары санының көбейіп келе жатқаны да қуантады. Республика бойынша екі мыңға жуық өзге тілді оқушылар қазақ тіліндегі мектептер мен сыныптарда білім алуда. Сондықтан да білім беру мекемелерінде мемлекеттік тілді тереңдетіп енгізу және халықтың ықпалды бөлігі жастарға баса назар аудару арқылы тіл саясатын жүргізу мол жемісін береді деп ойлаймыз. Сонымен, мұндағы негізгі міндетіміз- біздің азаматтарымыздың, этникалық қауым өкілдерінің қазақ тілін мемлекеттік тіл ретінде еркін меңгеруін қалыптастыру. Біріншіден, бұл қоғамдағы өзара түсіністікке әсер етеді, екіншіден, тіл- ынтымақтастықтың негізгі көзі, еліміздегі бірлік пен ынтымақтастықтың тірегі болып табылады.

Шығыс Қазақстан облысының ұлттық жаңғыру мектебінде этникалық диаспоралардың өкілдері үшін «Қазақ тілі және мәдениеті» атты бөлім ашылған. Педагогтер балалардың мемлекеттік тілге деген қызығушылығының күннен күнге артып отырғандығын байқауда. Риддер қаласында он жылдан бері жұмыс істеп келе жатқан «Шаңырақ» атты қазақ жексенбілік мектепте мемлекеттік тілді үйрету тәжірибесін мол жинақтаған. Осы мектепті мемлекеттік тілде жетік меңгерген этникалық топтардың ондаған өкілдері тәмамдады.

Қазіргі таңдағы қазақ тілінің жай - күйі, тәуелсіздікке қол жеткізбей тұрған кездермен салыстырып қарағанда, біршама оң өзгерістерге қол жеткізуде. Дегенмен де жасыратын не бар, ащы да болса шындық тіліміздің ақсап тұрған тұстары да жетерлік. Айтар ауызға, сөйлер сөзге бәрі де оңай. Алайда «Тайға таңба басқандай» қылып тілге қатысты жауыр болған жаңалықтармен тақырыптарды көтеріп жатамыз. Әрине, тіл тұрғысындағы тақырыптарды көтерген дұрыс, сол істерден оң нәтиже шықса игі. Қазіргі таңда « ұлттық тіл» тақырыбы бұл қоғамдық мәселе. Қоғамда адамдар арасын байланыстыратын бірден бір құрал осы - тіл. Қазақ тілге қатысты мәселелерді көтеріп қана қоймай, оған салғырт қарамауымыз қажет. Сондықтан да мемлекеттік тілді қолдау туралы мәселені қазақ тілді оқырмандар мен көрермендер де, Қазақстан Парламенті Мәжілісінің депутаттары да тұрақты көтеріп келеді. Атап айтқанда, Мәжіліс депутаттары Амангелді Айталы, жазушы Мұхтар Шаханов, Бекболат Тілеухан мемлекеттік тіл мәселесін үзбей алға тартуда. Тіл проблемаларын оңтайлы шешу- ұлтаралық, қатынастар үйлесімділігінің, халықтардың топтасуы мен қоғамдық келісімді нығайтудың алғышарты.[2,4]

Жиырмамыншы ғасырдың тоқсаныншы жылдарындағы жаңарту болғанына жұрт жүрегінің жалыны бүгінде де бәсеңдеген жоқ. Ұлтының тілін ұлықтаған ұрпақтың ұмтылысы ұдайы ұрандаудан тұрмайтыны хақ. Бұған сол жылдардағы жағдай мен қазіргі күйді салыстыра қарасақ, көзіміз жетеді. Әрине, әлі де алаңдатып отырған мәселе аз емес, алайда ауызды қу шөппен сүртуге де болмайды. Қоғамда тіл тағдырына деген түсіністік орныға бастады. Бұл осы уақытқа дейін барлық мүмкін болар оңды-солды жағдайды жете бағамдай отырып жүргізілген мемлекеттік тіл саясатының нәтижесі. «Ауру батпандап кіріп, мысқылдап шығады» деген мәтелді халық тіршілік заңдылықтарына сүйене отырып айтқан. Тілдің даму процесінің өзі табиғи құбылыс. Оған жанды дүниенің өсуіне қажет жағдайдың ешқайсысы жат емес. Сондай-ақ адам

алақаны табиғатқа аялылық таныта бермейтіні де анық. Мәселе осында. Тіл тағдырына деген жеке адам ретінде жанашырлығымыз бен немқұрайлығымыз өз ықпалын қатты тигізіп отыр. Бүгінгі күнгі тікелей жауапкершілігімізді міндет- мемлекеттік тіл саясатын қоғамымызда жүргізіліп отырған сындарлы саясат негізінде одан әрі жалғастыру. Жиырма бірінші ғасырдың өзекті де салмақты мәселелерінің бірі тіл ұғымы аясындағы тақырыптар. Қазіргі кездегі тілдің жағдайына байланысты мақсат -тілді қаралау емес, керісінше тіл мәртебесін өсіру. Ана тіліне құрмет көрсету- ұлт тағдырының болашақта биік белестердің шыңында тұруына мол септігін тигізеді. Өскен, өрлеген шағымызды айта отырып, өзіміздің өзекті мәселемізге мән бермеуіміз ендігі уақытта үлкен айып. Бұл жолда кейін кету емес, келешекке көз салуымыз өсіресе қазіргі уақытта өте қажет. Қазіргі жағдайда қазақ тілінің мәселесіне байланысты түйінді сөзді айтқым келеді: « Қазақ қазақпен қазақша сөйлессін!». Тілді сақтау, өсіру де өшіру де өз қолымызда!

Қазіргі айтылып жүрген қазақстандық ұлт деген дұрыс емес. Себебі бұл жерде қазақтың жайы, қазақтың тілі бірінші орында тұруы керек. Қазақ халқы үшін бірінші мәселе - жері, тілі, егемендігін сақтау. Қауіп көбейіп барады. Кедендік одаққа ендік. Орыстармен құқымызды тең қорғай аламыз ба деген қауіп бар. Исламдық фундаментализм бізге қауіп төндіріп тұр. Бірі салафист, бірі уақабист. Бірі-ата-бабаларымыз алысып келген Қытай. Түркі тектес мемлекеттер ыдырап кетті. Орыстар мен түріктердің арасындағы келіспеушілікке біз араша бола алмай отырмыз. Тағы бір мәселе – девальвация. Теңгенің құны төмендеп жатса да еңбек ақы өскен жоқ. Экономикалық дағдарыстың қарқыны өсіп келеді. Осы уақытқа дейін экономикамызды өзін-өзі асырай алатын дәрежеге жеткізе алмадық. Көршілес өзбек халқы сол дәрежеге жетті. Әлі күнге тамақты шетелден тасимыз. Қала халқы әлі күнге орысша сөйлейді. Қазақ теле арнасы қазақтың ұлттық идеологиясы үшін толықтай жұмыс жасап жатқан жоқ. Орыс тіліндегі арналарды шектеп, орыс тілінде қызықты бағдарламаларды ғана ұсыну керек. Ұлтымызға зияны тиетін дүниелерді экраннан аластату керек. [3,3]

Қорыта айтқанда, ұлттық идеологияның тізгінің басқаларға ұстатпау керек. Ата-бабаларымыздың аттың жалында, түйенің қомында жүріп істеген ұлы істері жер болмау керек. Экономикалық дағдарыстың тілімізге зияны тимеуін барлық қазақ қалайды. Мемлекеттік тіл тағдыры-барша қазақ халқының тағдыры.

Әдебиеттер:

1. Ә.Қайдар. Қазақ тілінің өзекті мәселелері. Алматы. Ғылым баспасы. 1998ж. 302б.
2. Қазақ тілі және әдебиеті журналының 2014-2015 жылдардағы жинағы
3. Б.Әбдіғалиев « Қазаққа қауіп көп». Қазақ әдебиеті №6[3484] 12-18 ақпан, 2016 жыл

УДК 811.111:316.77

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РЕАЛИЗАЦИИ ЛЕКСИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ВЫРАЖЕНИЯ СОГЛАСИЯ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Жабаева С.С. – к.ф.н., доцент кафедры иностранной филологии Костанайского государственного университета им. А.Байтұрсынова

Статья посвящена проблемам функционирования форм согласия в английском языке, в том числе культурологическим, коммуникативным и переводческим аспектам. Особое внимание уделено прагматике употребления различных форм согласия в рамках лингвокультурологии.

Ключевые слова: диалог, культура, формы согласия, прием перевода.

В современном мире необходимость постоянного взаимодействия представителей различных культур и наций делает особо актуальным исследование проблем межкультурной коммуникации. Для успешной коммуникации недостаточно ограничиться лишь знанием языка того или иного народа: необходимо также понимание мировоззрения, национального характера и менталитета представителей культуры.

А.А. Зализняк, И.Б. Левонтина, А.Д. Шмелев придерживаются мнения, что «каждый естественный язык отражает определенный способ восприятия и устройства мира, то есть языковую картину мира. Совокупность представлений о мире, заключенных в значении разных слов и выражений данного языка, складывается в некую единую систему взглядов и предписаний, которая навязывается в качестве обязательной всем носителям языка. Владение языком предполагает владение концептуальной картиной мира, отраженной в этом языке» [1, с. 9].

С точки зрения В.Н.Телия, понятие культурной коннотации является базовым для лингвокультурологии – научной дисциплины, исследующей воплощенные в живой национальной язык материальную культуру и менталитет и проявляющиеся в языковых процессах в их действенной преемственности с языком и культурой этноса. Культура, а точнее «общность распределенных культурных предметов и освоенных вербальных описаний культурных признаков (или деятельностей), определяет общность сознаний коммуникантов» [2, с.17].

Способом выражения мыслей, общения является речь, диалог. Именно диалог напрямую связан с культурой, так как он позволяет людям общаться, достигать взаимопонимания, именно в речи выражена информация об истории, этнографии, национальной психологии, национальном поведении, т.е. все, что составляет содержание культуры. В свою очередь, правила построения диалога зависят от контекста культуры, в котором он возникает. Формы согласий и отрицаний являются одними из важных составляющих любого диалога.

При помощи форм согласий можно выразить согласие с мнением собеседника, показать свое восхищение, или же наоборот сомнение; разрешить что-либо или поддержать идею говорящего. Форм согласия в английском языке, в отличие от русского не так много. Но это не означает, что они представляют меньший интерес для переводчика. Распространенная форма согласия “yes” может иметь огромное множество вариантов перевода на русский язык, в зависимости от контекста, ситуации говорения и общих фоновых знаний переводчика, его словарного запаса. В качестве других форм могут выступать: 1. слова и выражения :Certainly. Most certainly. Sure. Of course. Naturally. Willingly. With pleasure. Allright. Right. Here you are. Yes, of course. (Most)certainly. Sure. All right. OK. Verywell 2. вспомогательные глаголы: Iwill 3. реплики согласий с мнением собеседника: Ohyes! You're right. Right you are! That's right. I quite agree with you. I fully agree with you. I certainly agree with you. That's just what I was going to say. No doubt whatever. Beyond all doubt. I can well believe it. I thought as much. Very sensible. Sure. Certainly. Exactly./Precisely (so). That's it. You said it. OK. Agreed.Settled. Say no more. I guessed as much. I'm afraid so. I'm afraid it's just as you say. Looks like that. I suppose so. I should say so. Verylikely. Somuchthebetter!

С формой согласия «ofcourse» для изучающих английский язык нужно быть аккуратным в употреблении, так как для англоязычного общества эта фраза категоричная и имеет обидные оттенки: это так очевидно, неужели вы этого не понимаете и такой глупый и необразованный. Русский язык более прямолинейен и категоричен, поэтому изучающие английский язык обычно совершают социокультурную ошибку, регулярно пользуясь данным словосочетанием. Социокультурные ошибки воспринимаются гораздо более болезненно, чем собственно языковые. [3, с.297].

Безусловно, наиболее употребляемой формой согласия является слово “yes”, как в отдельности, так и в сочетании с междометиями и эмоционально окрашенными словами, усиливающими воздействие на собеседника, в зависимости от желания и коммуникативных намерений говорящего.

Применение синтаксического уподобления сопровождается некоторыми изменениями структурных компонентов. При переводе с английского языка на русский, например, могут опускаться артикли, глаголы-связки, иные служебные элементы, а также происходить изменения морфологических форм и некоторых лексических единиц.

Для придания согласию большей эмоциональности вместе с вполне нейтральным “yes” могут употребляться такие слова, как fine, super, что можно наблюдать в следующих примерах:

'Yes, super! - Да, великолепно!; 'Yes! Fine!' - Да! Замечательно!

Из этих примеров ясно, что говорящий не только согласен с мнением собеседника, но и готов с энтузиазмом поддержать его предложение. Значения добавленных к основному согласию слов полностью совпадают в обоих языках, что так же делает возможным использование синтаксического уподобления. В этих примерах стоит также обратить внимание на наличие таких синтаксических средств, как восклицательные знаки. Они употребляются как в ИЯ так и в ПЯ, и опять же указывают на повышенную эмоциональность согласий.

Употребление междометия “oh” указывает на радостное согласие с мнением собеседника, а наличие междометия “well” указывает скорее на сомнение, замешательство или неполное согласие с его мнением:

1. 'Well yes, and . . . well, you know, the usual, er qualities. - Ну да и... понимаешь, обычные, э-э-э... качества.

2. 'Well, yes - В общем, да.

Наиболее подходящим вариантом перевода для “well” является русское междометие “ну”, так как оно выражает согласие, уступку, примирение, облегчение, одобрение, переход к выводу, заключению, новой теме.

Так как русский язык гораздо более эмоциональный, чем английский, то зачастую значения английского “yes” бывает недостаточно, для передачи полноты чувств. Вследствие чего переводчик вынужден прибегать к таким трансформациям, как лексико-семантические замены, то есть способам перевода лексических единиц оригинала путем использования в переводе единиц ПЯ, значение которых не совпадает со значениями исходных единиц, но может быть выведено из них с помощью опре-

деленного типа логических преобразований. А именно путем использования модуляции (смыслового развития). Рассмотрим это на следующих примерах:

1. Harris said: - Oh, yes, - he thought George and I could sleep in one bed very easily. Разумеется, - сказал Гаррис, считая, что мне и Джорджу одной кровати хватит за глаза.

2. "Yes. I have yesterday's paper and I will read the baseball." - Ладно. У меня есть вчерашняя газета. Почитаю про бейсбол.

3. "Yes," Henry said. "Sortlikethat." — Да уж, — согласился Генри. — Приятного мало.

4. Yes, - was there reply. - Вот именно, - услышал он в ответ.

Все вышесказанное указывает на то, что формы согласия, выраженные словом "yes" в английском языке:

- являются не особо эмоционально окрашенными и в большинстве случаев обозначают спокойное согласие говорящего с мнением собеседника;

- могут сочетаться с междометиями и эмоционально окрашенными словами;

- при переводе данных форм на русский язык используются такие способы перевода как: дословный, эквивалентный переводы, а также такая переводческая трансформация, как модуляция или смысловое развитие;

- особенности характера и менталитета нации непосредственно влияют на выражение согласия. Так, для перевода односложного, сухого английского "yes" переводчиком может быть подобран целый ряд гораздо более эмоциональных русских эквивалентов.

Разговорными формами слова "yes" являются: yeah, уер, ае. Формы уер и ае являются американизмами, разговорными вариантами слова "yes". Переводятся они в целом так же, как и "yes", иногда усиливаются междометиями "ну", "да уж", "хм" и так далее. Форма "уер" употребляется в краткой форме, в односложных предложениях, в категоричном ответе. В то время, как "yeah" предполагает некоторое продолжение.

Например:

1. "Yeah, sure, sounds great. - Ну да, конечно, здорово

2. "Yeah, well, I definitely agree that I have the best gig around. - Ну конечно, я согласна, ничего лучшего сейчас не найти.

3. Yep. No problem. It went very smoothly, and I dropped it all off a few minutes ago. - Ну да. Все нормально. Все прошло как по маслу, я отдала вещи несколько минут назад.

4. "All in favor?" Two or three people said, "Aye." - Единогласно? Послышалось два-три голоса: - Да-а...

Довольно часто английские формы согласия переводятся на русский язык при помощи антонимического приема. Например:

1. No; but you can drink some of it, - replied the old fellow. - Пожалуй, но отпивать по глоточку вполне можете, - последовал ответ.

2. You haven't injured the fish, have you? - I cried in alarm, rushing up. - I hope not, - said George, rising cautiously and looking about. - Рыба цела? - в ужасе вскричал я, бросаясь к нему. - Надеюсь, что да, - ответил Джордж, осторожно поднимаясь на ноги и осматриваясь.

3. "He does not like to work too far out." "No," the boy said. - Твой не любит уходить слишком далеко от берега. - Да, - сказал мальчик.

В данном случае использование антонимического перевода как лексико-грамматической трансформации, при которой замена утвердительной формы в оригинале на отрицательную форму в переводе или, наоборот, отрицательной на утвердительную сопровождается заменой лексической единицы ИЯ на единицу ПЯ с противоположным значением, объясняется тем фактом, что в английском языке на вопрос, содержащий отрицание дается отрицательный ответ для подтверждения мысли собеседника, в то время, как в русском языке наиболее часто используется утвердительная частица "да".

Одной из распространенных форм согласия в современном английском языке является фраза "yesno". Речь пойдет о фразах, которые переводятся на русский язык как "да нет". По мнению лингвистов, в последние годы выражение "yeah no" прочно укоренилось в повседневной речи англоговорящих и вряд ли исчезнет из употребления. Несмотря на то, что язык подвержен постоянным изменениям, частота использования "yeah no", похоже, только возрастает. Фраза может обозначать, предположительно, различные эмоциональные оттенки реакции говорящего: от "да, я понял, но давай вернемся к предыдущему вопросу" до воодушевленного "да, я не могу в достаточной степени подкрепить аргументами этот тезис". Аналогичные высказывания можно найти практически в любом европейском языке. В то время как британцы используют более литературный вариант выражения, означающий подтверждение, немцы тоже нередко говорят "ja nein", африканцы - "ya na", русские - "да нет". По мнению многих лингвистов, выражение настолько вжилось в повседневную английскую речь, что без него язык заметно обеднеет. Все эти небольшие фразы играют большую роль в диалоге: они показывают нюансы отношений между говорящим и слушающим. Все значения выражения "yeah no" можно разделить на три контекстуальных группы: буквально оно означает согласие перед тем, как последует

следующая часть высказывания, или дает возможность вернуться к предыдущей теме разговора; в переносном значении - отрицание высказывания. Часто "yeah no" употребляется именно в своем переносном значении - для отрицания чего-либо. Например, нередко скромные люди используют фразу "yeah no", пытаясь преуменьшить похвалу, если совсем отказаться от нее не удобно. Поэтому лингвисты считают выражение "yeah no" важным коммуникативным приемом, выполняющим различные функции: от акцентирования внимания на согласии до мягкого отказа. Однако, в отличие от профессиональных лингвистов, сами "юзеры", в большинстве своем, раздражаются, когда слышат этот двойственный по смыслу речевой оборот, что, правда, несколько не избавляет их от паразитической привычки повторять его снова и снова.

Рассмотрим следующие примеры:

1. 'Yes, no. I was at a party in London last night. – Данет. Я была вчера на вечеринке в Лондоне.
2. "Yes, no I liked your way just fine. Name's Christian. - Да нет, мне нравится ваша манера общаться, правда. Меня зовут Кристиан.

Исходя из этих примеров, можно сделать вывод, что фраза "Yes. No" переводится путем дословного перевода, так как во многих культурах в целом, и в русском языке в частности существуют подобные фразы. Они имеют то же самое значение, что делает дословный перевод вполне оправданным.

В заключение можно отметить, что культурная адаптация некоторых форм выражения согласия требует переводческих трансформаций, изменений согласно фоновым знаниям переводчика, а также исходя из структурных особенностей ИЯ и ПЯ. Некоторые формы выражения согласий имеют право на существование в нескольких культурах и их можно переводить без ущерба для смысла

Преподавателям английского языка необходимо уделять особое внимание трем важным аспектам в обучении языку:

- 1) коммуникативному – т.е. умению применить определенные лексико-грамматические конструкции к конкретной ситуации языкового общения;
- 2) культурологическому – знание культуры страны изучаемого языка;
- 3) социолингвистическому – определяющему характер и тип коммуникативной ситуации, социальный статус ее участников, социальные условия образования текстов оригинала перевода, гендерные различия и т.п. При учете всех этих факторов большое место отводится обучению невербальному общению, адекватному речевому поведению, социальному общению с определенной культурой.

Литература:

1. Зализняк А.А., Левонтина И.Б., Шмелев А.Д. Ключевые идеи русской языковой картины мира.- М.: Языки славянской культуры, 2005.
2. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты.- М.:Школа «Языки русской культуры», 1996.
3. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация.- М.:Изд-во МГУ, 2004.

УДК 378.22

SOCIOCULTURAL ASPECTS OF DEVELOPING MASTER PROGRAMS WITHIN INTERNATIONAL EDUCATIONAL PROJECTS.

Кандалина Е.М., к.п.н., начальник отдела международных связей Костанайского государственного университета имени А.Байтурсынова

The article considers sociocultural aspects of developing master programs within international educational projects. The sociocultural approach makes the theoretical basis for the study. The case-study is performed within project 544132-TEMPUS-1-2013-FR-Tempus-JPCR- Development and implementation of masters programmes in food safety and the production and marketing of TRADitional food PROducts in Russia and Kazakhstan.

The key words: sociocultural approach, knowledge-based triangle, curriculum

International educational projects is one of the powerful tools for creating common understanding of education via applying the accumulated knowledge and experience in the certain field to modify, change the conventional concepts or methods into the new ones which will shape new education, preserving and exploiting the previous values. Sociocultural approach makes the basis for implementation of the international educational projects. Lapin N.I (2000) describes sociocultural approach within several principles: homo acti-
vus; interaction, unity and balance of culture and sociality [1]. The structure of sociocultural interaction has

three interdependent components: personality as the subject of interaction; society as a totality of interacting individuals with its socio-cultural relations and processes, and culture as a set of values and norms that are owned by interacting individuals, and a plurality carriers that objectify, socialize and reveal these values[2]

Sociocultural approach to education is based on the works by L. Vygotsky, a Russian psychologist, who introduced the Sociocultural Learning Theory. The Sociocultural Learning Theory is based upon the idea that a learner's environment plays a pivotal role in his/her learning development. To ensure development is not empty and hollow, Davydov states the necessity to create conditions to ensure personal meaning[3]

Analyzing the implementation of international educational projects it is evident to trace the strong influence of sociocultural approach. If omitting the stage of project proposal writing, as each project is quite unique in its preparation, moreover, the role of each partner at this stage is usually far from being equal even if these partners belong to one country and have similar status; but analyzing the stages of the projects' work provides us with vivid illustration of applying the sociocultural approach in the international projects.

The described experience is based on the best practice of implementing the five projects of Tempus IV program and recent activities on four projects of Erasmus+ program at A.Baitursynov Kostanay State University. The Action of the program "Capacity Building in Higher Education" already implies the idea of development.

In this description the dialectical method is applied to study the process of change that took place in partner universities in Russia and Central Asia, and to encompass in research the process of a given thing's development in all its phases and changes.

Thus as it has been already mentioned partner universities in Russia and Central Asia embody homo activus, personalities of the academic staff involved in the project become the subject of interaction and key actors of change.

During the first stage of the project implementation the partners introduce themselves, they exchange information about universities, educational systems, competencies of the people involved, analyze the current situation and needs for improvement in the target field. At this stage the coordinator makes sure that each partner is aware and agrees on the rules of the project. It is the period for the presentation and exchange of social and cultural values representing partner and the country.

During the next stage the partners are involved in the meaningful activity and learn from the interaction: partner universities in Central Asia learn in several ways and topics:

- Pedagogical methods to be used in the educational process;
- Ways of exploiting the Bologna principles in the local contexts;
- Professional development in the target field so that best EU practice could be used by partner universities actors.

To provide for this capacity building online and face-to-face workshops and presentations are used; the environment is quite friendly and relaxed, common tasks involve every participant, thus communication between project participants is encouraged. To perform the tasks the partners often have to go beyond of their current ideas and concepts, what is more valuable is that the participants have the opportunity to observe how each participant deals with the situation. The learning and shared objectives of the project create the project society uniting the individuals with their values and cultural processes. While each participant recognizes each other's uniqueness they easily detect the shared values and certain cultural aspects.

The final stage of the project lifecycle is implementation of the project product in the educational process of the partners. The project participants realize what they have learnt during two or three years of the joint work, they share it with the students and peers, thus creating new shared understanding of the global processes in education.

Case study on sociocultural aspects of developing master programs within international educational projects is performed within project 544132- TEMPUS – 1-2013-FR-Tempus-JPCR –*Development and implementation of masters programmes in food safety and the production and marketing of TRADitional food PROducts in Russia and Kazakhstan*. The wide objective of the project is to develop Kazakhstani and Russian universities' capabilities to enhance employability of their graduates, leading to promotion and dissemination of cultural food traditions, better food safety, and the development of entrepreneurship and small businesses, ultimately leading to new economic opportunities in economically underdeveloped regions of Russia and Kazakhstan.

Specific Project objectives involve:

- Developing and enhancing relationships between universities and professional stakeholders
- Increased capacities among universities to develop new curriculum that fits the needs of the economic sector
- Creating 3 modules to be implemented in masters programmes in food safety and the production and marketing of traditional food products
- Strengthening relations between Russian and Kazakhstani universities and between EU and RU/KZ universities in the area of food safety and food science and technology.

Therefore TradPro proposes to develop RU/KZ universities' capacities to develop new curriculum that meets the most pressing needs of the economic sector, enhance their graduates' employment opportunities, and improve relationships between universities and food professionals by creating a new specialization at the master's level in food safety, the production and marketing of traditional food products.

The design of the three training modules namely "food safety", "traditional food processing" and "entrepreneurship/marketing" follows the stages: analysis of the economic sector, job and skills analyses, design of the curriculum and of the training modules, elaboration of the contents of the modules, pedagogical methods.

In accordance with the project working plan and agreements between the universities- project partners, each RU and KZ University carried out stakeholders' needs assessment. The group of stakeholders comprises professionals, academic staff and researchers, students and recent graduates.

In 7 regions of the partner universities in Kazakhstan and Russia each university organized meetings, interviews, questionnaires, 'round table' discussions to define the missing competencies in Food Processing, Food Safety and Entrepreneurship. The results of the survey are used while developing 3 corresponding modules, 15 ECTS each. During the partner-university presentation phase, the following issues were described: main products (raw material and processed), number of employees, number & size range of employers, unemployment rate, characteristics of traditional food products (with samples¹ and pictures), university presentation. The second phase comprised meetings in the 7 regions with representatives of companies, the participants learned about the project, methodological information on the assessment, they described socio-economic context: key elements to contextualize targeted jobs and jobs situation (Information coming from professionals). This phase showed:

- interview and questionnaire are key activities to assess professionals' needs
- most of the professionals represent small and mid-size companies
- about 98% of the companies are private

During the third phase meetings with academic and administrative staff, young graduates, students were organized, it helped to obtain the information on teachers' and researchers' needs perspective analysis on development of three modules taking into consideration current situation (in education, research) and HEI's possibilities and to analyze the professional needs from recent graduates and students.

Most of the academic and research staff of the universities, who have participated in the needs assessment survey are quite experienced, average work experience varies from 17 up to 27 years. Total number of the academic and research staff who have participated in the survey is 138, 19,56% - researchers. Average work experience is 21,16 years

Total number of graduates and students involved in the survey was 140 and 74 accordingly, two of the partner universities did not participate in this survey as they do not have any master program in the field.

The survey results were studied, each university did SWOT analysis; the image of the future graduate was described via

- knowledge as the outcome of the assimilation of information through learning;
- know-how as practical knowledge or expertise;
- professional behavior as expected "personal qualities" that a professional should have to implement properly his duties.

These competencies were described within each of the three modules.

"Food safety" module provides students with the necessary background and operational tools to manage the hygienic quality system of food production, with particular attention for the safety aspect, and guarantee the compliance with the law of processes and finished products characteristics.

"Traditional food processing" module objective is At the end of the module, students are able to produce safe, good quality traditional food products and to adapt (scale up) traditional food products at semi-industrial and industrial level.

"Marketing and entrepreneurship" module realizes the concept of innovative approach to learning and involves students into the practical activity as a main object of the study. During studying student must develop 3 projects: creation of a new product (formula and design of the package); conducting a market analysis and survey (to offer a proposition for an advertisement for a real company); developing a business plan (to run a fake company or 24-hours start-up)

In terms of curriculum development implementation, some discrepancy among Kazakhstani and Russian systems has been noticed. Albeit it is necessary certain flexibility in the application of ECTS, for example, Kazakhstani partners try to apply the comparable system of 2 Kazakhstani credits per 3 ECTS (that is 90 workhours for the students). The Bologna system within Kazakhstani partners is more adjusted than with Russian counterparts.

The approach from the project towards the creation and/or modernisation of curriculum is laudable since it is modular and flexible and it adapts to different institutional strategies and needs. By avoiding one-size-fits-all the 3 modular courses on food safety, food processing and marketing of (traditional) products can be easily adapted to either existing or new programs.

The above mentioned surveys helped to define the ways for better collaboration with the companies and enterprises: encouraging employees of the university with financial bonus, greater involvement of experts from the industry in the development of training programs tailored to their needs, organization of annual job fairs ('career day', 'round tables' ...), where students and professionals can meet and learn each other.

By enhancing the knowledge-based triangle in food processing and food safety, partner institutions will facility the employability of students and will foster the reciprocal development of human resources.

The project is contributing towards the developing and enhancement of relationships between universities (food producers and sellers; food safety authorities; consumers), encompassing a wide survey on the current status of these relationships, and the creation of Professional Development Centres (PDC) in RU/KZ universities.

Some differences in programmes in Russia and Kazakhstan (including internships plus national standards) imply that common courses that would facilitate the academic mobility of staff and students would be concentrated in approximately 45 ECTS (or semester and a half). This could be extended if internships could be done also abroad - for example, Kazakhstani students may go to Russia to learn traditional methods in food production.

The project contributes to the development of one of the main aspects of university training and research - food safety, food production. The University has pioneered the technology of dual training, when training takes place at the same time within the walls of the university and in the workplace (practical work experience).

The project contributes to the personal growth of the academic staff: project participants actively learn English, participate in training provided by the project, and get familiar with the European approach to the development of the educational programs.

References:

1. Лапин Н.И. Социокультурный подход и социетально-функциональные структуры, Социологические исследования, 2000, № 7. С. 3-12.
2. Сорокин П. Социальная и культурная динамика: Исслед. изм. в больших системах искусства, истины, этики, права и обществ.отношений = Social & Cultural dynamics: A Study of Change in Major Systems of Art, Truth, Ethics, law and Social Relationships / Питирим Сорокин; Пер. с англ. В. В. Сапова. — Санкт-Петербург: Изд-во Рус. Христиан.гуманитар. Ин-та, 2000. — 1054 с. — (Социология: Университет.б-ка / Ин-т социологии РАН, Междунар. ин-т Н. Кондратьева — П. Сорокина)
3. Peter D. Renshaw The sociocultural theory of teaching and learning: Implications for the curriculum in the Australian context. Twenty-Second Annual Conference of the Australian Association for Research in Education, Deakin University, Geelong, Victoria, November 1992, 19 p

УДК 811.161.1

О НОВЫХ ПОДХОДАХ К ИССЛЕДОВАНИЮ ЗНАЧЕНИЯ СЛОВА

Н.В.Монгилева - к.фил.наук, ст.преподаватель кафедры иностранных языков Костанайского государственного университета им. А.Байтурсынова

В статье рассматривается актуальное в современной лингвистике междисциплинарное исследование значения слова в свете биосемиотического подхода. Биологическая теория значения рассматривает слова как ценностную реакцию живого организма, что делает значимым ситуативное употребление слова.

Ключевые слова: значение слова, биологическая теория значения

Исследование значения слова как системное явление и как явление нормативности все более отходит в прошлое. Значение слова перестало иметь «коллективную», «надивидуальную» природу, внимание ученых все более приковано к социолингвистическому, культурологическому компонентам в его структуре. Популярными недавно исследования концепта и концептуальных моделей показало всю сложность взаимоотношений компонентов смысла, актуализируемого словом в сознании человека, но все же когнитивные механизмы формирования значения остаются неизученными. В на-

стоящее время более актуальным является понимание слова как события, переживаемого языковой личностью в аксиологическом модуле.

Для этого необходимым является исследование речевой деятельности индивидов, что позволяет выявить особенности смысловых пространств (концептов) в индивидуальном знании.

Индивидуальное знание, реализуемое в речевой деятельности индивида в ситуации здесь и сейчас, стало центральной идеей живого знания в теории А.Залевской, которая противопоставляет индивидуальное знание коллективному знанию, которое есть достояние лингвокультурной общности, закреплено в продуктах деятельности этой общности и принадлежит всему социуму. Индивидуальное знание А.Залевская метафорически называет живым знанием и говорит, что оно всегда знание-переживание [1, с. 12-13], так как является результатом взаимодействия перцептивных, когнитивных и аффективных (эмоционально-оценочных) процессов человека. Оно «формируется по законам психической деятельности, но под контролем выработанных социумом норм и оценок, способов решения познавательных и коммуникативных задач, а также стратегий и опор, предпочитаемых в различных видах деятельности» [2, с.37]. В этом утверждении решается антиномия индивидуального и коллективного в знании, знание-переживание получено в результате взаимодействия человека со средой, это результат его личного опыта, оно осознаваемо и актуально для индивида благодаря эмоционально-оценочным процессам, но формируется это знание в социуме и по нормам и моделям, имеющим ценность для социума. Тем самым изучение речевой деятельности индивидов дает возможность моделирования конструктов, характерных для всего коллектива, так как их регулярное развертывание в речи индивидов обеспечивает объективность выводных моделей.

Слово в свете этой теории принадлежит индивидуальному лексикону человека и становится точкой пересечения множества связей. Слово отражает в индивидуальном лексиконе признаки объекта, существенные для данной личности. Приводя слова Н.И. Жинкина о том, что мы слышим слова, а думаем о действительности, А.Залевская говорит о том, что то в обыденном знании слово существует не вообще, а в ракурсе «для меня - здесь - сейчас». Признак, отражаемый словом «высвечивает» в индивидуальном образе мира соответствующий комплекс знаний и переживаний [2, с.27]. Степень актуальности такого признака определяется взаимодействием названного выше ракурса с принятыми в социуме/культуре нормами, предпочтениями и оценками. Предметом внимания становятся не определяющие предмет признаки, а признаки, характерные для именуемого объекта и важные с позиций совокупного коллективного знания-переживания.

Данное утверждение можно экстраполировать и на устное высказывание, так как в спонтанном говорении выбор слова индивидом происходит по признакам, актуальным для говорящего в данный момент.

Человека как живая познающая мир система, существующая в определенной социальной и естественном окружениях, становится центральной идеей биологической теории значения. Биологическая теория значения интересна тем, что любая речевая деятельность индивида рассматривается сквозь призму ценности для данного живого организма. Если в теории живого знания существование слова в ракурсе «здесь и сейчас» делает слово актуальным для говорящего в реальной ситуации, то в биологической теории значения слово – это результат взаимодействия организма с окружающей средой (физической и культурной). Значение есть отношение между организмом и средой, определяемое ценностью, которую отдельные аспекты среды (разделяемые на категории) имеют для этого организма [И. Златеев цит по З, с.46].

По словам М.Петровой, в свете биосемиотического подхода язык рассматривается не как культурный конструкт, а как жизнь в языке значимых тел. Человеческие мысли, идеи, поведение не ограничиваются сферой мозга, а человеческое познание – сферой нейронных процессов. Все это распределено в системе отношений, связывающих артефакты и человека [4].

Биологическая природа языка объединяет такие традиционно принадлежащие к противоположным научным лагерям науки, как биология и семиотика, на основании того факта, что вся жизненная сфера человека наполнена знаковыми процессами (семиозисом) и значением. Все, что ощущает организм, имеет для него значение – еда, спасение от опасности и т.п. Следовательно, все организмы с рождения включаются в семиосферу, т.е. в мир значения и коммуникации. Вместе с тем значение можно понимать как нечто, возникающее во взаимодействии организма с его нишей в окружающей среде, воспринимаемой как субъективный мир организма [3].

Значения слов включают в себя компоненты (признаки) окружающей среды, актуальные при взаимодействии с ней и ценностные для организма, что делает значение и субъективным и объективным одновременно. А.В.Кравченко, комментируя теорию И.Златеева, акцентирует внимание на том, что первичные формы «хорошего», «плохого» и «нейтрального» основано на сохранении жизни индивида и ему подобных, это врожденная система ценностей, которая определяет значение физических категорий [3, с.46]. Значение культурных (нефизических) категорий воспринимается через конвенциональную систему ценностей, состоящую из знаков. Она хоть и социальна по природе, но, усваиваясь, тоже становится внутренней для организма и определяет значимостное отношение.

Обе внутренние системы ценностей (врожденная или приобретенная), тесно взаимодействуют с эмоциональной системой: отрицательная ценность испытывается как отрицательная эмоция, когда боль выступает прототипом, а положительная ценность – как положительная эмоция, когда прототипом выступает удовольствие.

Таким образом, согласно биологической теории, значение слова – это фиксированное ценностное отношение, результат знания о ценности для организма фактов физической среды и общественных взаимодействий, которые в течении жизни становятся внутренней системой знаков для индивида. Используя эти знаки, индивид постоянно наполняет их чувством и эмоциями.

В свете данных теорий речевая деятельность индивида рассматривается как часть и ситуации говорения, и его жизненного и языкового опыта, и результат взаимодействия говорящего и его физической и социальной среды. Само событие коммуникации всегда имеет эмоциональное наполнение и является физической чувственной реакцией на окружающую среду, поэтому факты говорения определяются ценностью по отношению к участникам коммуникации. Актуальность сказанного в коммуникативном акте обеспечивается тем, что именно это говорящий посчитал значимым для себя в данный момент.

Если в классической теории предметом компонентного анализа были семы (компоненты) значения, то в аспекте биосемиотических теорий анализа целью становится изучение ценностных признаков, определяющих смысл-понятия, и признаков, имеющих эмоциональную ценность для говорящего. Это позволит исследовать организацию ценностного «живого» знания и представить его компоненты как динамичного ментального образования.

Литература:

1. Залевская А.А. Двойная жизнь значения слова и возможности ее исследования./ Язык, сознание, коммуникация: Сб. статей / Под ред. Н.В. Уфимцевой, В.В. Красных, А.И. Изотова. . М.: МАКС Пресс, 2010. Вып. 40. - С. 9-15
2. Залевская А.А. Значение слова сквозь призму эксперимента: монография/ А.А.Залевская. – Тверь: Тверь. гос.ун-т, 2011. – 240 с.
3. Кравченко А.В. Когнитивная лингвистика сегодня: интеграционные процессы и проблема метода // Вопросы когнитивной лингвистики. – Тамбов. 2004. - №1. – С.37-52
4. 4 Ковшиков В.К., Глухов В.П. Психолингвистика. Теория речевой деятельности. Учебник для педагогических и гуманитарных вузов / В.П. Глухов. – М.: Изд-во АСТ, М., 2009. – 346 с.
5. Петрова М.В. О механизмах формирования лексического значения в свете биосемиотического подхода./ Известия НГПУ, 2013. Вып.40. – С. 22-25

УДК 81'372

ЕКІТІЛДІ ИДЕОГРАФИЯЛЫҚ СӨЗДІКТІҢ ҒЫЛЫМИ – ТЕОРИЯЛЫҚ СИПАТЫ

Мұханбетжанова А. – А.Байтұрсынов атындағы Қостанай мемлекеттік университеті, журналистика және коммуникациялық менеджмент кафедрасының оқытушысы

Мақалада сөздіктердің тарихына шолу жасалып, идеографиялық оқу сөздіктерінің тіл білімінде алатын орны мен қазақ тілін өзге ұлт өкілдеріне меңгерту жолында атқаратын қызметі туралы айтылады.

Негізгі сөздер: тіл, сөздік, идеография, лексикография.

Тілді коммуникативті – прагматикалық тұрғыдан сипаттап, қарым – қатынас лингвистикасын қалыптастыру үшін тілді үйрететін пәндер негіз болады. Оның нысанасы – сөйлеу, мәтін, сөйлеуші мен тыңдаушының әлеуметтік және психологиялық сипаты, қарым – қатынас жасаушылардың әлеуметтік өзгешеліктері, тіл қызмет ететін әлеуметтік сала мен жағдаят. Мұнда функционалды стилистика, тіл мәдениеті, шешендік өнер, мәтін лингвистикасы, психолингвистика, когнитивті лингвистика, әлеуметтік лингвистика, этнолингвистика, паралингвистика т.б. қарым – қатынас теориясына лингвистикалық прагматика, тілдік актілер мен сөйлеу этикетін сипаттау, лингвомәдениеттік, лингвоелтанымдық аспект маңызды қызмет атқарады. Осыған байланыста ғалым М.Балақаев: «Қазақ тілінің мәдениетін арттыра түсу талаптары алдымен оның коммуникативтік және қоғамдық қызметтерін жақсарту түсу шараларын жүзеге асыруды керек етеді», деген болатын. [5, 143]

Қазақ тілінің қоғамдағы әлеуметтік қызметінің артуына байланысты оқу лексикографиясы да дамып келеді. Тіл білімі ғылымы мен лингводидактиканың ара жігінде пайда болған жаңа саланың – оқу лексикографиясының қазіргі таңдағы ең өзекті де күрделі міндеттерінің бірі - лингвистика мен

лингводидактиканың даму деңгейін танытатын, белгілі бір оқу кезеңіне, оқушылардың жас ерекшеліктеріне сәйкес, оқыту мақсатына бағдарланған идеографиялық оқу сөздіктерін түзу болып табылады.

Сөздік – жазу мәдениеті мен халықтың рухани мәдениетінің, ғылымы мен білімінің дамуына, өзге тілді көрші халықтармен араласуына, түсінісуіне игі ықпал ететін, экономикалық, мәдени, саяси қарым – қатынас жасауда басты қажеттілік болып табылатын, жалпыға ортақ құндылық. Сөздік – белгілі бір тілдегі сөздердің әр түрлі мақсатқа (анықтамалық, түсіндірмелік, энциклопедиялық, аударма т.б.) байланысты қоғамдағы қажеттілікке орай (балаларға, студенттерге, ғалымдарға, жалпы көпшілікке, тіл үйренушілерге, туристерге, белгілі мамандыққа қатысты) арналып жазылған сөздердің жүйеленген жиынтығы. [6, 169]

Соңғы жылдары тіл үйретуде сөздік құрамды жүйелі түрде меңгертуге көңіл аударыла бастады. Сол себепті лексиканың тілдік ұйымдасуын бейнелей алатындай, жиі қолданылатын сөздерді қамтитын сөздіктер түзу қажеттігі туындап отыр. Сөздердің сөздіктегі орналасу сипаты сөз таңбалардың табиғатын екі жақты – дыбысталу ұқсастығына қарай; мағыналық ұқсастығына қарай топтастыруға мүмкіндік береді. Біріншісі, әліпбилік сөздіктерге негіз болса, олардың басымдығы, дыбысталуы жағынан жақын кез – келген белгілі сөздер бойынша түрлі эпизодтық анықтамалар шығаруға тиімді жолын жасауға алып келеді. Мұның өзі сөздердің әліпби ретімен орналасуын оңайлатып, әліпбилік сөздіктерге барабар сөздіктердің молаюына алып келген болар еді. Әліпби бойынша ұқсас сөздердің ретімен орналасу жүйесі нақтылы алғанда, біздің дүние туралы білімдеріміздің жүйесімен сәйкеспейді. Ал әліпбилік орналасуынан бөлек, сөздерді жайғастырудың жолы – мағыналық жағынан орналастыру болып табылады. Лексикасы осы критерийлердің негізіне сүйеніп жасалатын сөздіктер идеографиялық деп аталады. Идеографиялық сөздіктердің бірі – тезаурус үлгісіндегі сөздіктер. Мұнда әр сөздің әрбір мағынасы нақты мағыналық топқа жіктеледі. Мұндай сөздіктерде сөздер алфавит тәртібімен және мағынасына қарай орналасады. Яғни сөздер алфавит тәртібімен беріліп, мағынасы өзара жақын сөздер мағыналық доминанттардың немесе орталық сөздердің маңына топтастырылады.

Сөздік мақала құрастыруда, сөз мағынасын нақтылауда немесе сөздердің өзара байланысын зерттеу мақсатында қолданылатын контекстерді үш топқа жіктеуге болады. Атап айтқанда: ақпаратты контекст, аз ақпаратты контекст, ақпаратсыз контекст. Сөздердің парадигмалық және синтагмалық қасиеттері негізінде семантикалық өріс түзіледі. Бұл орайда, прагматика ерекше маңызға ие болғанмен, сөздіктегі орналасуының концепті мен жолдары өрине, белгілі бір семантикалық өрістерге бірігеді. Сөздіктерге қай тұрғыдан талдау жасауына байланысты түрліше жіктеледі. Атап айтқанда, лингвистикалық тұрғыдан алғанда, тілдің лексикалық жүйесінің түрлі аспектілері негізге алынады да соған сәйкес сөздіктер бір тілді – аударма, кешенді – аспектілі, парадигмалық – синтагмалық, семасиологиялық – ономонологиялық, жиі қолданылатын және сирек қолданылатын (актив - пассив) болып жіктеледі. Психологиялық тұрғыдан алғанда сөздіктің кімге арналғаны, адресат факторы басты назарға алынады. Оқушының жас ерекшелігіне байланысты бастапқы (тұтынушының), жалғасытырушы буындарға арналған сөздіктер болып ерекшеленеді. Адресат пен оның дайындық деңгейін ескере отырып сөздіктерге оқушыларға, оқытушыларға арналған сөздіктер жатады. Әлеуметтік тұрғыдан алғанда, сөздікті пайдаланушының әлеуметтік ортасы, тұратын жері, ұлттық ерекшелігі ескеріліп, соған сәйкес шет тілді аудиторияға арналған сөздіктер жіктеледі. Семантикалық тұрғыдан алғанда, сөздің таңбалық қасиеті, метатілдік және символдық жағы ескеріледі.

Сөздіктерді топтастыруда сөздің жүйелі сипаттары (сөз бен сөйлеу, сөз бен оның қолданылатын ортасы, сөз бен елтаным, сөз бен грамматикалық жүйе, сөз бен жазу, сөз бен лексикофразеологиялық жүйе, сөз бен оның мағынасы) толық ескерілуі тиіс. Нақты оқу сөздік түзу үшін жалпы лексикографияда осындай үлгідегі сөздіктердің маңызы ерекше. Сөздің қолданысы бірқатар факторларға байланысты: семантикалық, яғни сөздің мән – мағынасы, коммуникативті, сөздің қай салада, стильде, сөйлеу жағдаятында қолданылатыны т.с.с.

Лексикалық бірліктердің лексика – семантикалық қатынасын сөз еткенде, ұғымдардаң тілден тыс факторларымен қатар ұғымдар тіл бірліктері, сөздердің парадигмалық қатары арқылы берілетіндіктен, тілдің ішкі жүйелілігі де ескерілуі тиіс. Яғни, тілді үйреніп, оқу сөздік құрастыру үшін сөздердің тақырыптық және лексика семантикалық байланыстарының маңызы зор. Сол себепті қазақ тілін үйретуде мағынадан тұлғаға қарайғы функционалды – семантикалық бағыт пен тілдік бірліктердің семантикалық жүйелілігі принциптеріне, идеографиялық сөздіктер түзуге ерекше назар аудару қажет. Мұндай идеографиялық сөздіктердің негізгі мақсаты – белгілі бір ойды жеткізу үшін сөздерді таңдауға көмектесу.

Қазіргі тіл білімінде лексикография екі түрлі бағытта дамып келеді. Атап айтқанда, идеографиялық сөздіктердің түрлі аспектілерді қамтыған салалық түрлері жасалса, сонымен қатар бірнеше саланы қамтыған кешенді сөздіктерде дайындалуда. Басқа ұлт өкілдеріне қазақ тілін үйретуден гөрі салалық сөздіктерден гөрі, кешенді сөздіктердің берері мол, себебі онда тіл үйренуші бір сөздіктен түрлі сала бойынша жалпы мағлұмат алып, бір ғана еңбекке иек арта алады.

Біздің елімізде оқу тақырыптық сөздіктерді құрастыру жағынан тәжірибе әзірге жоқ. Алайда XIX ғасырдың өзінде ақ идеографиялық сөздік түзудің алғашқы тәжірибелері болғанын атап өтуіміз қажет. Ондай сөздіктердің қатарында Н.И.Ильминский «Материалы к изучению киргизского наречия», Ж. Кушербаев «Краткий русско – киргизский дорожник со словарем», Бекчурин «Начальное руководство арабского, персидского и татарского языков», И.Букин «Русско – киргизский и киргизско – русский словарь», В.В.Радлов «Опыт словаря тюркских наречий», Ы.Алтынсарин «Оқу-методикалық шығармаларын» т.б. атауға болады. Аталған сөздіктер негізінен екі тілді, бірнеше тілді аударма сөздіктер болып келеді. Бұл еңбектер бірнеше тілдің материалдарын бір – бірімен салыстыру, баламасын көрсетуді мақсат еткен. Идеографиялық сөздік қазақ тіл білімінде осы уақытқа дейін қолға алына қоймады дегенмен, оның алғашқы үлгілері бар екенін көреміз. Бұл орайда сөздік түзушілер халықтың салт – дәстүрін таныстыру мақсатын көздеп, екі тілді сөздіктерді пайдаланса, сонымен қатар әдңстемелік мақсатта да (Ы.Алтынсарин) қолданылғанын көреміз.

Сөздік бірліктерді тақырыптық жағынан топтастырғанда, тілдің коммуникативті, функционалды жағы ескеріледі. Сол себепті сөздердің ішкі, тілдік байланыстары тілден тысқары факторларды ескеріп отыруы тиіс. Лексикалық идеографиялық сөздіктерге тақырыптық сөздіктер, лексика – семантикалық топ сөздіктері жатады, онда сөздер мағынасы, тақырыбы бойынша белгілі бір логикалық схемаға сәйкес орналасады. Тақырыптық сөздіктерге лексикалық бірліктерді сұрыптауда функционалды – семантикалық принцип басшылыққа алынады. Лексикалық бірліктердің тақырыбы олардың қарым – қатынас барысындағы қолданыс ерекшелігімен, қай салада қолданылуымен тығыз байланысты болады.

Тақырыптық сөздіктер құрастыру ісі басқа тілді аудиторияға қазақ тілін оқытуда өте маңызды. Оның өзіндік бірқатар ерекшеліктері, артықшылықтары бар. Атап айтқанда :

белгілі бір тақырып төңірегінде топтасқан сөздерді пайдалана отырып, жаттығу, тіл ұстарту, тіл дамыту жұмыстарын жүргізген әлдеқайда жеңіл;

бір тақырып төңірегінде топтасқан сөздер есте сақтауға ыңғайлы;

оқу материалын белгілі бір тақырып бойынша топтастыру оқушыларға тілдің өзіндік ерекшелігін, болмысын, сипатын түсінуге көмектеседі.[7,4]

Тақырыптық үлгідегі идеографиялық сөздіктерде кез келген лексикалық бірліктер беріле бермей, онда нақты бір тақырып бойынша шоғырланған мағыналар ғана ашылады. Сөздік түзуде алдымен қажетті тақырыптар анықталып, кейін әр тақырыпқа қажетті сөздер нақтыланады. Сөздік кешенді сипат алуы тиіс. Әр тарау өз ішінен тақырыпшалар мен шағын тақырыптарға жіктелуі керек. Оқу материалын тақырыптық – жағдаяттық шеңберде топтастыра отырып, тақырыптық сөздік оқу мақсатында тілдегі сөз бірліктерін сипаттауда жүйелі де коммуникативті принциптердің өзара байланысына әсер етеді. Тақырыптық микрожүйе құрастыруда сол тақырыпқа сәйкес сөзжасам модельдері, сөзжасамдық ұялар да ескерілуі тиіс.

Идеографиялық сөздіктер түзуде түсіндірме сөздіктерді пайдалана отырып, сөздерді алфавит тәртібімен орналастырумен қатар ішкі мағыналық байланыста беруге болады. Сондай – ақ белгілі бір семантикалық бірліктегі сөздерді жүйелі түрде шоғырландыру арқылы материалдарды іріктеуге болады. Сөздің мағыналық құрылымын сипаттаудың түрлі тәсілдері бар. Идеографиялық сөздіктердегі мағынаның ашылуы тілдік материалдың ерекшелігіне және сөздіктің түріне, оның мақсат – міндеттеріне байланысты. Екі тілді сөздікте сөз мағынасын ашудың ең бір маңызды тәсілінің бірі - аударма болып атбылады. Қостілді сөздік жасаушының міндеті аударылатын сөздегі ақпаратты барынша көп беретіндей ең дұрыс баламасын таңдау болып табылады.

Сөздіктегі әр сөздің мағыналық құрылымының негізгі сипаттамасы кейбір ескірген, аз қолданылатын сөздерді идеографиялық сөздіктерде қамтымай, тастап кетуге де болады. Ауыспалы мағыналарды есептемегенде, сөздікте полисемиялық етістіктің негізгі атауын мағынасы ғана сипатталатын болады, басқаша айтқанда, көпмағыналы етістіктердің біразы бір мағыналы етістіктердің қатарына тек қана бір мағынасымен ғана алынады. Осылайша, оқу лексикографиясының тәжірибесінде бір мағыналы және көп мағыналы сөздердің айырмашылықтары анық көрсетіле қоймайды. Идеографиялық сөздіктерде жүргізілетін сөз мағынасының іріктелуінде полисемиялық сөздердің мағыналық құрылымы толық көрінбейді, көп мағыналы сөздің көбіне бір ғана негізгі мағынасы беріледі. Мұндай жағдайда көп мағыналы сөздің оқу сөздіктегі негізгі мағынасын сипаттау бір мағыналы сөздің сипаттамасына ұқсас болады.

Соңғы жылдары қазақ тіл білімінде прагматикалық ұстанымдарды басшылыққа алып жазылған еңбектер көбейіп келеді. Тілді коммуникативті - прагматикалық тұрғыдан сипаттап, қарым-қатынас лингвистикасын қалыптастыру мақсатына орай тілді үйрететін пәндер қалыптасты. Олардың нысаны – қарым-қатынас жасаушылардың әлеуметтік өзгешеліктері, тілдің қызмет ететін саласы, әлеуметтік-тілдік жағдаят болып табылады. Яғни прагматикада тілде бейнеленген тілдік таңбалар адамға бағытталады, сөйленім/мәтінді дайындауда ең қолайлы бірліктер (жалпы жағдаятты, адресатты ескеріп) таңдап қолданылады. Мәтін түзуші ретіндегі адресант мәтінді қабылдаушы адресатпен, оқырманмен, тыңдарманмен яғни сөйлесудің белсенді субъектісімен ақпарат алмасады.

Ғылыми мәтіннің ерекше типі ретіндегі сөздікте прагматика жетекші категория болып саналады. Біріншіден, прагматика, жетекші ерекшеліктердің бірі ретінде, мәтіннің анықтамасына енеді. Екіншіден, мәтіннің тағы бір маңызды категориясы – мәтіннің тәмәмдалымдығы да прагматика арқылы анықталады. Үшіншіден, сөздіктің прагматикалық бағдарын жасау, анықтау ісі практикалық лексикографиялық қызметтің ең маңызды элементі, сөздіктің негізгі сипаттамаларын анықтайтын элемент ретінде мойындалады. Сөздіктің прагматикалық бағдарының сипаты өзара байланысты төрт элементпен (сөздіктің интенциясы, сөздіктің аудиториясы, лексикографияланатын көлем, лексикографияланатын нысан) байланысты болады. Интенция сөздікке тән прагматиканың, яғни сөздіктің прагматиканың жетекші элементі болып табылады. Интенция - латын тілінде «сананың белгілі бір затқа, ойға, мақсатқа бағытталуы» мәнінде қолданылатын *intentio* сөзінің негізінде қалыптасқан терминдік аталым. Бұл жерде сөздіктің концептуалдық негізі, құндылығы, басты бағдары ұғымдарында қолданылып отыр. Сөздікте ғылыми, анықтамалық және дидактикалық интенциялар болады. Сөздіктің құрылымы мәселелеріне арналған жұмыстарды зерттеудің негізгі бағыты - жүйеден бірлікке қарай жүргізілетін мәтіндік бағыт. Бұл бағыт бойынша сөздік ғылыми-дидактикалық мазмұнды мәтін ретінде ұғынылады.

Сөздікке тән баяндау типінің өзі сөздіктің дидактикалық жанрға жататындығын және оның бойында педагогикалық дискурстың барлық негізгі сипаттарының бар екендігін байқатады. Сөздіктегі педагогикалық дискурс (*discours pedagogique*) оқулықтардағыдан өзгешелеу болады. Сөздікті дидактикалық жанрдағы өзге туындылармен жақындастырытын нәрсе – оны түзуші адам мен оқушы адам арасындағы ерекше сабақтастық. Француз ғалымдары К.Дюбуа мен Ж.Дюбуа өздерінің «Лексикографияға кіріспе» деп аталатын еңбегінің «Сөздіктің педагогикалық тілі» атты тарауында сөздікті дидактикалық жанрдағы туындылардың қатарына жатқызады. Авторлардың пікірі бойынша, сөздік - тілдегі жеке сөздерді қалай қолдануды үйрететін педагогикалық құрал, сөздіктің тілі адамдардың бір-бірімен күнделікті сөйлесетін тілі емес. Сөздіктің тілі – педагогикалық тіл. Ол сарапталған, талданған тіл. Педагогикалық тілдің түрі болғандықтан, сөздік оқырманды коммуникацияның нақты бір типіне бағдарлап, барша қауым мүшелерінің, яғни «мен», «сен» және «ол» арасындағы анық қарым-қатынастарға бағыттайды. Әрі сөздіктің авторы, әрі коммуникация субъектісі болып табылатын лексикограф пікірлесушілер (оқырмандар) тарапынан өзіне қойылатын сауалдарға бағдар ұстайды. Сауалдарға жауап бере отырып, лексикограф коммуникациядағы айқын субъект рөлінде көрінбейді, коммуникацияның ұжымдық субъектісі (қоғам) атынан сөйлейтін байланыстырушы, аралық бейне рөлінде көрінеді. Яғни лексикограф қоғам тарапынан жүзеге асырылатын ұжымдық айтылымның болжалды субъектісіне айналады. Оқырмандар өздерін идеалды түрдегі сөйлеуші субъект ретіндегі лексикографпен бірге, бір бүтін санайды. Ал берілетін жауаптар нақты мәдени қауымдастық атынан айтылатын соңғы ақиқат болып табылады. Сөздіктен алынатын білік, білім оқырмандардың мәтіндерді түсінуге кедергі келтірген кемістіктерінің орнын толтыруға көмектеседі. Жауаптар норманың кепілі ретіндегі лексикографтың білігі мен жекелеген оқырмандардың толымсыз білігі арасындағы алшақтықты жояды [1,13]. Демек, лексикографиялық хабарламаның табиғаты да ұстаздың педагогикалық хабарламасының табиғатымен бірдей. Сөздік нұсқау жасайды. Мұның өзі сөздіктегі деректерді осылайша қолданудың қажеттігін байқатады. Сөздік – анықтамалық құрал болғандықтан, оның айтылымдарының заңды күші бар, оның беретін анықтамалары құқықтық әлеуетті мәтін түзеді. Ұжымның пікірін білдіруші ретіндегі лексикограф шын мәнінде сенімхаты бар заңдастырушы болып табылады.

Ғалымдар осы еңбектері арқылы сөздік тілінің ең алдымен педагогикалық тіл болып табылатынын бұлтартпастай дәлелдейді. Оқу лексикографиясының негізгі туындысы ретіндегі оқу сөздіктерінде дәл осындай педагогикалық қызмет орын алады. Лексикограф оқырманның тілді өзбетінше меңгеруіне жағдай туғызады. Ол оқырманмен белгілі бір қашықтықтан, оқу сөздігінің беттерінен тілдесіп отырады. Сонымен, жоғарыда айтылғандарды қорытар болсақ, кез келген сөздіктің ең әуелі дидактикалық туынды, яғни оқытуға, үйретуге арналған туынды болып табылатындығына көз жеткіземіз.

Дидактикалық элемент сөздіктің бәрінде де бар. Алайда, ол сөздіктің түрлі типтерінде әрқилы көрінеді. Яғни, түрлі сөздіктердегі дидактикалық элементтің ашық, айқын көрініс дәрежесі (степень эксплицитности) әрқалай. Әрине, ол әсіресе ғылыми зерттеулерге қажетті материал даярлайтын таза лингвистикалық салалық сөздіктерде (этимологиялық, жиілік, т.б. сөздіктер) аз көрініс береді. Мұндай сөздіктерде міндеттеуші, белгілеуші элемент өте аз дәрежеде, ақпараттық сипаттағы материал басым дәрежеде көрінеді. Тілдегі сөздіктің ең негізгі, орталық типі – түсіндірме сөздік. Түсіндірме сөздіктерде дидактикалық интенция айқын байқалады. Ол сөздіктің құрылымындағы элементтердің барлығында да, сөзді сұрыптап алудан түсіндірме жасаудан бастап, шартты белгілер жүйесіне дейін, – бастан-аяқ көрініс береді. Тілді үйрету, оны жүйелеу, тілдегі сөздерге анықтама беру, нормалау қызметтері, яғни оқыту, жүйелеушілік, анықтамалық, нормалаушылық қызметтер - барлық тілдік сипаттамалардағы жалпыға ортақ дидактикалық қызмет түрлері болып табылады.

Лексикография теориясында сөздік түрлерін анықтау мәселесі маңызды орын алып келеді. Бұл орайда Л.В.Щербаның сөздіктерді жіктеуі бөлек. Ғалым сөздіктерді:

академиялық үлгідегі сөздік – анықтама-сөздік;
энциклопедиялық сөздік- жалпы сөздік;
тезаурус – қарапайым сөздік;
қарапайым сөздік – идеологиялық сөздік;
түсіндірме сөздік – аударма сөздік;

тарихи емес сөздік – тарихи сөздік түрінде өзара қарама-қарсы қоя отырып жіктейді. Келтірілген антитезалардың ішіндегі қарапайым сөздік – идеологиялық сөздік жұбы біздің зерттеуімізде сөз болып отырған идеологиялық сөздікке төтенше қатысты екендігі анық. Бұл жерде ғалым қарапайым сөздік түрлерінде сөздік бірліктердің әліпбилік ретпен берілетініне, ал идеологиялық сөздіктерде семантикалық жүйе бойынша, тақырыптық топтамалар түрінде берілетініне ерекше назар аударады.

Лексикография теориясы бойынша жазылған бұл еңбектегі бірінші антитезада (академиялық сөздік – анықтамалық сөздік) келтірілген тұжырымдардан академиялық сөздік пен анықтамалық сөздіктің әрі ғылыми, әрі нормативті сөздік болып табылатындығын аңғаруға болады. Демек, бұл екеуі де тілді үйрету ісінде оқулық пен сөздіктің міндетін бірегей түрде атқаратын оқу құралы болып табылады.

Р.Түсіпқалиева өзінің «Қазақ лексикографиясы: екітілді шағын сөздіктердің құрылымы» атты еңбегінде лексикограф ғалым А.Е. Супрунның тілді үйрету мақсатында жасалатын сөздіктердің жіктемеде ерекше орын алуын қолдап, оларды жеке қарастыруды, академик Л.В. Щербаның дихотомиялық жіктеліміне қосалқы топ ретінде қосуды ұсынатындығы туралы жаза келіп, ғалымның өз тарапынан жалпы сөздік – оқу сөздігі түріндегі жетінші дихотомиялық жұпты ұсынғанын айтады [3, 15-16 бб.]. Автор бұл ұсынысты қолдайды. Соңғы 20-30 жылда қарқынды дамып келе жатқан оқу лексикографиясының жетістіктерін, оқу сөздіктерінің мәні мен маңызын мойындай отырып, біз де өз тарапымыздан бұл ұсынысты қолдаймыз.

Лексикографиялық туындылардағы сөздік бірлікке анықтама беру, түсіндірме жасау кезінде жеке лексикалық бірліктер мен тұтас лексикалық жүйенің ішкі құрылымын, заңдылықтарын көрсетуге талпыныс жасалады. Осы мәселеге қатысты мынаны ескерген жөн: тілді қолданудың екі түрі бар. Ол халықтың қолданатын құралы болғандықтан қоғамдық құбылыс ретінде, жеке адамның қолданатын құралы болғандықтан индивидуалды құбылыс ретінде қарастырылады. Тіл білімінің тілді қалыптасқан қоғамдық құбылыс ретінде қарастыратын бөлігі - с и п а т т а м а л ы - ж і к т е м е л і лингвистика деп аталатын болса, оны жеке адамның ішкі дүниесінен өсіп шығып, ұлғая беретін тірі организм ретінде қарастыратын бөлігі - а н т р о п о ц е н т р и с т і к лингвистика аталып келеді. Идеологиялық сөздіктегі бірліктерге сипаттама жасалған кезде мәселенің осы екі аспектісі де міндетті түрде ескерілуі қажет деп ойлаймыз.

Оқу лексикографиясы - тіл білімі ғылымының кейінірек дамыған жас саласы. Осы саланың ғылыми-теориялық тұрғыдан қалыптасуына мүмкіндік тудырған жұмыстардың авторы В.В.Морковкин. Оған «Оқу лексикографиясы – басты мазмұны лексикаға тілүйретімдік мақсатта сипаттама жасаудың теоретикалық және практикалық аспектілері болып табылатын, арнаулы мақсатта қолданылатын лексикографиялық, лингвоәдістемелік пән» түрінде анықтама бере отырып, оқу сөздігінің алатын орнының, ерекше екендігін жазады. Оның тілдік қатынас пен тілдесім құралы көлемі мен типі жағынан алуан түрлі болып келетін лексикографиялық туынды болып табылатындығын тұжырымдайды [1,12].

Оқу лексикографиясында, жалпы лексикографиядағы тәрізді, сөздіктің микроқұрылымын яғни оның элементтері мен параметрлерін зерттеу мәселесі маңызды орын алады. Сондықтан, сөздіктің тіліне жасалатын талдаудың алғашқы түрі параметрлік талдау болмақшы.

Ю.Н.Караулов әлем тілдеріндегі түрлі типтегі сөздіктерді талдау нәтижесінде лексикографиялық параметрлер санын алпыс беске жеткізеді. Солардың ішіндегі қазақ тіліндегі сөздіктері үшін маңыздылары төмендегідей: «Тілдер саны. Сөздік кірісі (әліпбилік, тура және кері; мағыналық; сөздің ұзындығына байланысты әліпбилік - хронологиялық транскрипциялық, т. б.). Хронологиялық параметр (сөздің бірінші жазбаша тіркелу уақыты, сөздіктің хронологиялық рамкілері). Сандық параметр (сөздіктегі сөздердің саны). Орфографиялық (әрбір әріп бойынша әліпбилік). Сөздің ұзындығы (әріптер саны). Екпін. Айтылым. Буынға бөліну. Сөз табы. Жекеше/ көпше. Сын есімдердің шырайлары. Сабақты/ салт етістік. Етістер. Райлар. Тұйық етістік. Көптік, жіктік, септік, тәуелдік жалғаулар. Көмекші етістіктер. Есімше. Етістіктің шақтары. Сөздің морфологиялық құрылымы. Сөзжасамдық параметр. Аббревиатуралар. Көп мағыналылық/ бір мағыналылық. Семантема (семантикалық эквивалент, дифиниция). Мағынаның транспозициясы. Ареалдық параметр. Синтагматикалық тіркес (еркін тіркесім). Фразеологиялық тіркес (тұрақты тіркесім). Лексикалық тіркесімділік. Иллюстративтік параметр. Стилистикалық параметр. Эмоционалды - бағамдық параметр. Нормативтілік пен вариациялық. Статистикалық (сөздің қолданым жиілігі). Лингвотарихи параметр (сөз тарихы). Лингвоэтанымдық (этномәдени, тарихи) параметр. Ономастикалық параметр. Терминологиялық параметр. Тектестік (этимологиялық, генетикалық, біртектілік) параметрі. Кірмелілік параметрі синонимдік параметр. Антонимдік параметр. Омонимдік параметр. Паронимдік параметр. Ассоциативтік параметр. Семантикалық өріс. Тақырыптық топ. Библиографиялық (сөз туралы

зерттеулерді көрсету) параметр. Лексикографиялық параметр (сөз туралы қажетті дерек алуға болатын сөздіктерге сілтеме)».

Ж.Байниязова лексикографиялық параметрлердің көпшілігі оқу лексикографиясында жасалатын сөздіктерге тікелей қатыстылығын, оқу лексикографиясындағы тоғыз аспектіні бейнелейтін тоғыз оқу сөздігінің түрлерінде (түсіндірме, идеографиялық, фразеологиялық, лингвоелтанымдық, грамматикалық сөздіктер, синонимдер, антонимдер, омонимдер, паронимдердің оқу сөздіктері) көрсетілген параметрлердің басым көпшілігі қолданылатындығын атап өтеді .

Әдебиеттер:

1. Түсіпқалиева Р. Қазақ лексикографиясы: Екітілді шағын сөздіктердің құрылымы: фил. Ғыл. Канд. Автореф. – Алматы , 2007.24 б.
2. Малбақов М. Қазақ сөздіктері . – Алматы: Ана тілі, 1995. – 112
3. Ш.Бектұров пен А.Бектұрова «Қазақша – орысша » сөздік
4. Букин И. Русско – киргизский и киргизско – русский словарь. Казань, 1889. 124 с
5. Балақаев.М. Қазақ әдеби тілі және оның нормалары. – Алматы: Ғылым, 1984, 143б
6. Анар Салқынбай «Қазіргі қазақ тілі» оқу құралы,337 бет,Алматы, Қазақ университеті баспаханасы, 2008 жыл
7. Иісова Ә.Ә, «Идеографиялық оқу сөздігінің тілдік жүйені меңгертуегі орны», Қостанай 2011, 149
8. Ильминский Н.И. Материалы к изучению киргизского наречия Спб, 1861 . 200 с
9. Алтынсарин Ы. Начальное руководство к обучению киргизов русскому языку. – Оренбург , 1879. – 63 с
- 10.Тихонов А.Н. Русско – узбекский тематический словарь. – М: 1979. 276 с
- 11.Қазақ тілінің түсіндірме сөздігі, Дайк – Пресс баспасы, 2008,965

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫХ КОНЦЕПТОВ

Назаренко О. С. - старший преподаватель кафедры иностранной филологии КГУ им. А. Байтұрсынова, г. Костанай

Статья рассматривает трудности перевода лингвокультурологических концептов и возможные способы их перевода. Переводить концепты можно следующими способами: модуляцией, описательным переводом, текстовой нейтрализацией, экспликацией с историко-культурным комментарием.

Ключевые слова: концепт, перевод, лингвокультурология

Важным условием достижения стилистической адекватности в переводе является параметр адекватной передачи когнитивной, лингвокультурологической и прагматической информации. Своеобразный диалог культур возникает в рамках заданного в тексте оригинала коммуникационного фона, который тоже следует перенести в текст перевода. Исследователи выявили, что наличие или отсутствие лакун в переводном тексте является “свидетельством успешности или неуспешности его натурализации в определенном культурном контексте” [1, с.129]. В основе культурологической лакунарности лежит различие – несоответствие в способе организации либо репрезентации экстралингвистического знания в культуре оригинала и культуре перевода. Культурологическая лакуна как фрагмент ценностного опыта культуры представляет собой когнитивную модель культуры отправителя и выступает как ее культурологически значимый концепт.

Переводчик должен постичь когнитивную модель культуры-отправителя таким образом, чтобы переносимый фрагмент ценностного опыта, представленный в оригинале, перестал быть в его сознании лакуной, а стал частью его коммуникативной компетенции. При интерпретации текста система вербальных значений соотносится с социо- и этнокультурной компетенцией носителя языка, концептуальное наполнение которой и является одной из определяющих черт менталитета, так как “концепт – это фрагмент этнокультурной среды в ментальном мире человека” [2, с.45]. Формирование культурологического концепта предполагает глубокий анализ всего сообщения и стоящей за лакуной экстралингвистической ситуации. Только лишь соответствие концептуальных структур в контексте перевода служит условием оптимальной реализации самого процесса перевода. Дефиниция культурологического концепта по отношению к процессу перевода должна включать интеллектуальную деятельность переводчика по постижению фреймовой пресуппозиции носителей языка, представленной в культурологической лакуне. Переводный текст переносит концепт в новую культурно-языковую среду и в зависимости от его образных функций и ассоциативных связей, которые он порождает, сохраняет

или заменяет его образный код. Каждый культурный код включает весь арсенал языкового инструментария троп, фигур, смысловых и эмоционально-оценочных структур, отражающего специфическое мировоззрение определенной этнической общности.

Культурный концепт в языковом сознании представлен как многомерная сеть значений, выражающихся лексическими, фразеологическими, паремиологическими единицами, прецедентными текстами, этикетными формулами, а также речеповеденческими тактиками, отражающими этнические особенности мышления и духовной жизни лингвокультурных общностей. Наиболее значимым вопросом в передаче когнитивной сущности переводимых единиц является проблема концептуальной организации знаний в процессах понимания и построения сообщений. Методика оценки адекватности передачи когнитивной информации включает когнитивное моделирование, осуществляющееся с помощью построения когнитивных карт переводимой единицы и его переводного соответствия. Словарное толкование представляет возможность раскрыть характер обозначенного концепта, выявить когнитивную семантику лексемы. Как показывает опыт ряда исследований (Е.С. Кубряковой, В.З. Демьянкова и др.), когнитивная карта предполагает отражение лексикографического представления значений слова в толковых, фразеологических, этимологических словарях, учет ассоциативных связей слова и сочетаемостных характеристик, представление различного рода структур знаний: энциклопедических, мифологических, исторических и т.д., отражение контекстуальных значений слова. Ассоциативные связи слов, организующие текстовые и межтекстовые поля, позволяют определить содержание того или иного концепта. Использование данной методики концептуального анализа для исследования передачи концептов в переводе позволит обоснованно оценить зоны трудно переводимого в оригинале и привнесенного переводчиком. Трудности перевода концептов обусловлены тем, что часто наличие эквивалентных соответствий концептов не покрывает полностью тех компонентов значения, которые являются специфическими для определенной культуры, а передача национально-культурной специфики концептов вызывает затруднения невозможностью найти концепт в ПЯ, который был бы близок исходной культуре [3, с. 169].

В последнее время переводу концепта уделяется большое внимание, так как «национальная специфика проявляется в близких концептах разных культур в неполном совпадении содержания сопоставимых концептов» [4, с. 75]. Переводчик является «бикультурным медиатором, который помогает в общении заполнять когнитивные и коммуникативные лакуны, возникающие при наложении языковых «картин мира» отправителя и получателя речи» [5, с. 88].

При переводе средств языкового выражения концепта (лексических единиц, фразеологии) актуальными остаются вопросы адекватности и эквивалентности. Перевод любого текста предполагает взаимодействие суверенных национальных языков, и, соответственно, культурных концептов. «Для достижения адекватного перевода необходимо владеть спецификой образов и связанных с ними программ деятельности тех типов культур, между которыми ведется коммуникация». В результате переводческой деятельности возникает новый текст, адекватно заменяющий текст оригинала в другой культуре, другом языке, другой коммуникативной ситуации. Достижение эквивалентности двух текстов предполагает не абсолютную их тождественность, а достаточную общность для целей коммуникации в конкретных условиях. Вообще любой адекватный перевод должен быть эквивалентным (на том или ином уровне эквивалентности), но не всякий эквивалентный перевод признается адекватным, а лишь тот, который отвечает, помимо нормы эквивалентности, и другим нормативным требованиям [6, с. 148]. По мнению В.С. Виноградова, эквивалентность предполагает сохранение относительного равенства содержательной, смысловой, стилистической, функционально-коммуникативной информации, содержащейся в оригинале и переводе [7, с. 13]. В процессе перевода концепта часто возникают лингвокультурные трудности. Например, в английских юридических текстах могут использоваться слова и словосочетания, которые обозначают реалии, не существующие в практике российской судебно-правовой системы и потому требующие компенсировать объективную неточность перевода культурологическим комментарием. Как правило, при переводе текстов, относящихся к сферам, в которых национальные особенности проявляются особенно ярко, трудности преодолеваются за счет переводческих трансформаций, например, использования приема описательного перевода:

- judicial separation - постановление суда о раздельном проживании супругов;
- law of unmarried relationships - законодательство о гражданских отношениях (отношения лиц не вступивших в брак);
- a concept of marital confidence - концепция супружеской верности;
- state of consortium - состояние общности, при котором муж и жена выступают вместе и т.д.

Таким образом, перевод концептов создает условия для сопоставления культур и определения национальной специфики различных явлений.

Поскольку каждая культура по-своему формирует тот или иной концепт, основываясь на своей системе образов, ценностей и ориентиров, что означает, что содержание и объем концептов уникальны, постольку переводчик должен обладать компетенцией концептуальной трансформации. Важно здесь подчеркнуть, что последняя подразумевает актуализацию трансформации прежде всего на ментальном уровне. Переводчик должен выявить мировоззренческие различия между культурами.

Лексику, в том числе безэквивалентную, рекомендуют переводить наряду с нахождением закономерных соответствий (чего в нашем случае нет) следующими способами: 1) модуляцией (изменение точки зрения, отправной точки, смысловое развитие); 2) описательным переводом; 3) текстовой нейтрализацией, обычно не включаемым в классификации переводческих трансформаций – именно он заслуживает особого внимания.

Термин «нейтрализация» заимствован из области лингвистики: «Нейтрализация – обусловленное позицией устранение противопоставления элементов языковой структуры (языковых единиц)» [8, URL]. Это явление устранения в качестве переводческого приема, который можно рассматривать как некую разновидность трансформации, традиционно называемой «опущением». Однако данный способ используется не как опущение перевода, а как передача в целевом тексте исходной семантики не как целостной слитной сущности, а как дистрибутивного распределения признаков в виде близких и смежных по значению и коннотации слов. Таким образом, здесь происходит нейтрализация признаков, отличающих понятие исходного языка от смежного ему понятия в языке перевода. Отсутствующее в языке перевода слово никак не звучит (поскольку его не существует в языковой системе): оно просачивается в другие слова.

Согласно теории-скопос К. Райс и Х. Фермеера, главная задача переводчика заключается в том, чтобы достичь поставленной цели, которая определяется целевой аудиторией [9, p. 169]. Так, следуя данной теории, переводчику необходимо адаптировать культурно-обусловленные конвенции одной культуры согласно нормам целевой культуры, т. е. превратить их в конвенции другой культуры, чтобы не вызвать когнитивное недоумение у реципиентов. Это значит, что переводчику следует адаптировать исходный концептуальный смысл под конвенции носителей другой культуры или добавить пространственный переводческий комментарий, что, однако, приведет к нарушению жанровой аутентичности.

По мнению исследователей, если необходимо выразить какой-нибудь концепт в речи, пробелы (лакуны) можно компенсировать «временными» средствами языка – свободными сочетаниями, развернутыми объяснениями и т.д. Соответствующее выражение впоследствии может стать устойчивой лексической фиксацией концепта, если оно будет часто использоваться [10, с. 223].

Переводчику не всегда удается добиться логической целостности целевого текста и избежать когнитивного диссонанса. В переводе может быть применена стратегия одомашнивания в связи с требованием достижения равного (при восприятии оригинала и целевого текста) коммуникативного эффекта. Вспомним слова В.Н. Комиссарова о том, что оригинал и текст перевода должны быть коммуникативно равноценными, т.е. способными выполнять одну и ту же функцию в разных условиях коммуникации [6, с. 210]. Но в итоге перевод может оказаться коммуникативно неравноценным. Цель переводчика тоже заключается в том, чтобы передать не только понятийную основу концепта, но и его коннотативную часть, т.е. ту часть концепта, которая вызывает ассоциации.

В условиях, когда разные культуры по-разному интерпретируют тот или иной концепт, в переводе многое зависит от дистанции между этими культурами, а также от выбора стратегии перевода – ориентации на исходную культуру или на культуру читателя перевода. В рамках стратегии одомашнивания переводчик попытается представить концепт в том виде, в котором он существует в сознании читателей перевода, и все культурно-обусловленные конвенции станут адаптировать согласно принятым стандартам целевой культуры. Если же переводчик придерживается стратегии максимальной приверженности к оригиналу, то он попытается сохранить то представление об этом концепте, которое существует в восприятии носителей исходной культуры, и не будет пытаться его «подогнать» под вторую культуру.

Даже при использовании описательного перевода или экспликации и с комментарием историко-культурного характера невозможно передать все те образы, оценки и ассоциации, которые включают в себя идиоэтнические концепты. Отметим при этом, что применение описательного перевода в значительной степени повышает степень переводимости концепта. Не может существовать некий «волшебный» способ перевода, который предоставит полную экспликацию всей исходной семантики подобного концепта. В целом степень переводимости концепта носит относительный характер. Здесь, учитывая взаимозависимость между пониманием концепта и длиной культурологической дистанции между контактирующими культурами, можно вывести правило прямой пропорции: чем больше совпадают концепты в двух языках / культурах в плане содержания, коннотаций и образов, тем выше степень их переводимости [11, с.7].

Литература:

1. Маркарян Э.С. Теория культуры и современная наука [Текст] / Э.С. Маркарян. М., 1983. – С. 125-131
2. Степанов Ю.С. Константы: Словарь русской культуры. Опыт исследования, изд. 3-е исп. и доп. [Текст] / Ю.С. Степанов. – М.: Академ. проект, 2004. – 992 с.
3. Балмагамбетова Ж.Т. Проблема передачи культурологических концептов переводе [Текст] / Ж.Т. Балмагамбетова // Вестник КРСУ. Том 8, №3. – Караганда, 2008. – С.169-174

4. Попова З.Д., Стернин И.А. Очерки по когнитивной лингвистике [Текст] / З.Д. Попова, И.А. Стернин. – Воронеж: Истоки, 2001. – 191 с.
5. Воркачѳв С.Г. Культурные концепты и перевод: макаризмы в тексте Евангелия [Текст] / С.Г. Воркачѳв // Вестник МГОУ, №4. – 2003. – С.88
6. Комиссаров В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты) Учеб.пособ. [Текст] / В.Н. Комиссаров. – М.: Высшая школа, 1990. – 287 с.
7. Виноградов В.С. Проблема эквивалентности и тип переводимого текста [Текст] / В.С. Виноградов // Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы). – М., 2004. – С. 13
8. Большой энциклопедический словарь [Электронный ресурс] / URL: <http://www.vedu.ru/bigencdic/> (дата обращения: 10.12.2015)
9. Reiss K. Type, Kind and Individuality of Text: Decision Making in Translation [Text] K. Reiss // Translation Studies Reader. – NY: Routledge, 2011. – P. 169
10. Стернин И.А., Попова З.Д., Стернина М.А. Лакуны и концепты [Текст] / И.А. Стернин, З.Д. Попова, М.А. Стернина // Лакуны в языке и речи: сб. науч. трудов. – Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2010. – С.223
11. Дашинимаева П.П., Будаева Ц.Л. Перевод концепта «тщеславие» с английского языка на бурятский: к степени переводимости концепта [Текст] / П.П. Дашинимаева, Ц.Л. Будаева // Вестник БГУ, 10(4). – Улан-Удэ, 2004. – С.3-8

УДК 159.922.62

ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОЕ САМООСУЩЕСТВЛЕНИЕ: СУБЪЕКТИВНАЯ ОЦЕНКА ЖИЗНИ

Ниязбаева Н.Н. - кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики, Костанайский государственный университет им.А.Байтурсынова, Костанай

В статье предлагаются результаты исследования субъективной оценки жизни и стремления к самоосуществлению и саморазвитию респондентов.

Ключевые слова: самоосуществление, экзистенциальная психология, образование.

Поворот в постсоветский период от социоцентрических к антропоцентрическим теориям развития личности актуализировал значение понятий со смыслом «я делаю себя сам»: самоактуализация, самопознание, самоопределение, самореализация, самоутверждение, самоуправление, самосохранение, самообразование, самовыражение, самоанализ и др. Объединяющее значение этих понятий – в акценте внимания на усилиях самого человека как автора своей жизни, который несет ответственность лишь перед самим собой за выбор своего пути и решений.

Но именно понятие «самоосуществление» стало одним из центральных в экзистенциальной психологии (Д.Леонтьев, А.Лэнгле, А.Маслоу, Р.Мэй, И.Ялом и др.), отражающее вершинные устремления человека, венец его развития. В зарубежных психологических и философских словарях термин «самоосуществление» (self-fulfillment) чаще трактуется как свершившийся, конечный результат самореализации, полная реализация возможностей личности [2;4;5].

Экзистенциальное самоосуществление – это не наращивание чего-либо в своей жизни, на своем жизненном пути, не усложняющая жизненная траектория. Экзистенциальное самоосуществление – это движение глубоко вовнутрь, в глубину понимания себя, своих ценностей, осмысления жизни, преодоление противоречий человеческого существования. Это движение в глубину раскрывает способности, возможности, ресурсы человека, опираясь на которые можно сделать его жизнь более продуктивной и конструктивной.

Включая в себя процессы самоопределения, самовыражения, самоутверждения, самореализации, самоактуализации, саморазвития, теория экзистенциального самоосуществления подчеркивает различия между ними, что дает возможность построения модели экзистенциального самоосуществления и дальнейшей операционализации в эмпирическом исследовании [5].

Так или иначе, самоосуществление, как категория экзистенциализма, в этом ряду перечислений носит обобщающий характер. В логической цепочке понятий со смыслом «я делаю себя сам», самоосуществление, по нашей оценке, является смыслообразующим понятием, завершающим процессы самоопределения, самореализации и самоутверждения личности. Экзистенциальное самоосуществление – это субъективно измеряемое осмысление себя в противоречиях бытийности, поиск и определение ценностей и смысла жизни, опредмечивание своей сущности в бытии. Осуществить себя, значит обратиться к себе, внутрь, в свою экзистенцию, в то, что Д.Бьюдженталь назвал «тайной», глу-

бинной и до конца не выразимой сущностью каждого человека, которую каждый из нас может интуитивно ощущать в себе [5].

У каждого человека есть свое назначение, реализация которого называется его осуществлением. Человек, в отличие от других существ, посредством своих интеллектуальных и волевых действий может достичь своих целей или упустить их. Желудь по своей сущности настроен на то, чтобы стать дубом – такой знаменитый аристотелевский пример приводит П.Шульц, при описании сути понятия «самоосуществление» [4]. Внутренний образ, который делает желудь тем, что он есть, одновременно как бы направляет его к цели, а именно к тому, чтобы стать совершенно развитым желудем и затем – дубом. В человеке этот процесс происходит так же, с одной только разницей, заключающейся в том, что человек может размышлять и решать; и у человека тоже есть свое назначение, которое является его осуществлением, но, в отличие от желудя, еще раз подчеркнем, человек может достичь своих целей либо упустить их [4].

С целью исследования субъективной оценки самоосуществления человека был проведен опрос респондентов, определенных методом случайной выборки. В опросе участвовали 124 человека разных возрастных групп, разным образованием и социальной принадлежностью.

Респондентам предлагались 9 вопросов:

1. Перед Вами шкала от 1 до 10, где в точке 10 находятся люди, которых Вы считаете полностью осуществленными в своей жизни, а в точке 1 – отчужденными от внешнего мира, от других людей, от себя (которым нечто не удалось свершить в жизни, не получилось). Какое место в этой шкале занимаете Вы?

2. Какое место на шкале Вы считаете подобающим для Вас в идеале?

3. Какое место на шкале Вы занимали 5 лет назад?

4. Какое место на шкале Вы будете занимать через 5 лет?

5. Есть ли то, чего бы Вы хотели еще осуществить в своей жизни? Стремитесь ли Вы к дальнейшему осуществлению себя? (да; нет)

6. Чего Вы хотите достичь в будущем, к чему стремитесь? Укажите, насколько возможно, конкретно.

7. Оцените степень своей активности в процессе осуществления себя. Насколько много Вы делаете для того, чтобы достичь своих целей, стремлений, своего осуществления?

8. Насколько образование, полученное Вами на всех ступенях, способствовало Вашему осуществлению в жизни?

9. Из 100% образования, полученного Вами за годы учебы, сколько процентов занимает самообразование (т.е. то, что Вы сами узнали, прочли, исследовали, открыли для себя)?

Вопросы 1,2,3,4,7,8 представлены в виде цифровой шкалы от 1 до 10):

Таблица 1. Результаты опросника «Самоосуществление: субъективная оценка жизни»

№ вопроса	Среднее статистическое (x)
1. Самоосуществление в данный момент жизни	7,04
2. Идеальное место на шкале самоосуществления	8,91
3. Место на шкале самоосуществления 5 лет назад	5,29
4. Место на шкале самоосуществления через 5 лет	8,74
5. Стремление к самоосуществлению (да/нет)	Да, 100%
6. Цель жизни	Представлены в Таблице 2
7. Степень собственной активности на шкале	5,6
8. Образование, способствующее самоосуществлению	8,25
9. Самообразование	45,45%

Таблица 2. Ответы респондентов на вопрос о целях жизни.

Вопрос 6. Цель жизни	Количество выборов
1. Работа	79
2. Семья	68
3. Социальные (статус, активность в общественной жизни, найти себя и т.д.)	64
4. Финансовое благополучие	52
5. Познание мира (знание, образование, увидеть мир)	32
6. Мораль (чтобы не было стыдно за поступки, не жалеть о содеянном в жизни и др.)	12

Опрос респондентов показывает (вопрос 6), что преимущественно цели достижений респондентов связаны с социально-материальными ценностями жизни: работой, семьей, финансовым благополучием и обретением социального статуса.

Результаты общего опроса показали, что респонденты субъективно оценивают себя на высокой позиции самоосуществления в настоящий момент (7.04). Все опрошиваемые указали более высокую позицию, как и в идеальной ситуации (8.91), так и в будущем (8.74) (отсутствие расхождения между идеальным и будущим). При этом виден рост самоосуществления (сравнение прошлого-настоящего-будущего). Выделена роль образования на пути к самоосуществлению.

Важной характеристикой при изучении самоосуществления личности выступает активность самого человека. Именно она соотносится с конкретной деятельностью, соизмеряется с ней и на основе этого определяет стратегию действия, обеспечивая, таким образом, самоосуществление личности. Но степень собственной активности оценена респондентами недостаточно высоко (5,6) при утверждающем стремлении к самоосуществлению – 100% респондентов отметили, что стремятся к самоосуществлению в своей жизни. Однако процент самообразования ниже среднего, что говорит о внутренней неготовности самостоятельно заниматься самореализацией и саморазвитием.

Таким образом, результаты на момент обследования показали, что субъективные оценки самоосуществления (как идеального, так и будущего) выше, нежели показатель собственной активности и инициативности в достижении целей.

Расхождение в желании самоосуществления в жизни и реальными усилиями субъекта в этом направлении выявлены и в результате анкетирования педагогов.

С целью определения факторов, стимулирующих саморазвитие и препятствующих ему, респондентам были предложены факторы той и другой групп, из которых они должны были выбрать три значимые для себя, характерные для своей деятельности [3].

В опросе участвовали 76 педагогов-практиков (на базе образовательной организации «Академический центр.Start»). Наибольшее количество выборов были сделаны по фактору «Недостаток времени» – 31%. Далее в порядке убывания: «Ограниченные ресурсы, стесненные жизненные обстоятельства» – 16%; «Отсутствие поддержки и помощи со стороны руководителей» – 13%; «Враждебность окружающих» – 7%; «Собственная инерция» – 7%.

Прослеживается очевидная зависимость от внешних обстоятельств, внешних ограничений, которые «блокируют» внутренние потребности к саморазвитию. В процессе анализа результатов анкетирования, обсуждения в рефлексивном круге, беседы с педагогами выявлялась значимость внутренней готовности к собственному развитию, осуществлению себя, способности преодолеть внешние обстоятельства. Приходили к пониманию, что недостаток времени либо стесненные жизненные обстоятельства и реальные действия по собственному саморазвитию не имеют зависимости между собой, что решение быть субъектом своего развития и осуществления зависит лишь от внутренней готовности и стремления, и это есть способность ответственного, зрелого, честного человека перед самим собой. Внешние факторы могут отвлекать, но собственная инерция и пассивность – ключевой фактор стагнации в развитии. Лишь 7% выборов респондентов указали субъективный фактор («Собственная инерция»), т.е. на собственную ответственность за достижения и результативность своей жизни.

При этом диагностирован значительный процент высокой субъективной оценки уровня саморазвития. Определены три группы в следующем процентном соотношении: 1) активное развитие, педагог активно реализует свои потребности в саморазвитии – 84%; 2) отсутствует сложившаяся система саморазвития, ориентация на развитие сильно зависит от условий – 16%; 3) остановившееся развитие – 0% (Анкета «Выявление способности учителя к саморазвитию» (В.Зверева, Н.Немова) [3].

Цель методики – выявление способности учителя к саморазвитию и определение уровня саморазвития).

Таким образом, анализ субъективной оценки жизни показал, что респонденты недостаточно активны в собственных стремлениях, желаемых достижениях, при этом высоко оценивают значимость своего саморазвития и самоосуществления; свои будущие достижения и уровень жизни видят на более высоком уровне, нежели в настоящее время. Все респонденты указывают, что стремятся к самоосуществлению, профессиональному развитию и улучшению своей жизни. Предполагаем, что несоответствие уровня активности, собственной ответственности и результатов желаемого в будущем самоосуществления и качества жизни может не привести к результатам и достижению целей.

Самоосуществление выражается следующей фразой: «Всему, что я делаю, я могу сказать «да» [2]. Цель, возможность ее осуществления и достижения, внутренняя ответственность за выполнение, ценность моего действия для меня самого – составляющие внутреннего согласия человека.

Литература:

1. Франкл В. Человек в поисках смысла // Психология личности в трудах зарубежных психологов / Сост. И общая редакция А.А. Реана. – СПб: 2000. – С.234-244
2. Лэнгле А. Жизнь, наполненная смыслом. Прикладная логотерапия. – М.: Генезис, 2009. – 128с.
3. Психологический практикум // <http://psylist.net/praktikum/> [Дата обращения 08.03.2016]
4. Шульц П. Философская антропология. Введение для изучающих психологию. – Новосибирск: НГУ, 1996
5. Экзистенциальная психология. Экзистенция. – М.: Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001.

МАМАНДАР ДАЯРЛАУДАҒЫ ҚАЗАҚ ТІЛІН ОҚЫТУ ӘДІСТЕМЕСІНІҢ МАҢЫЗЫ

Оразбаева А. С. - филология ғылымдарының кандидаты, аға оқытушы, А.Байтұрсынов атындағы Қостанай мемлекеттік университеті, тіл және әдебиет теориясы кафедрасы

Мақалада жоо-нда мамандар даярлаудағы қазақ тілін оқыту әдістемесінің өзекті мәселелері қарастырылады. Мамандыққа сәйкес педагогикалық идеяларды іс жүзіне асыра алатын, қоғамдық өмірде интеллектуалдық құндылықтар мен инновациялық технологияларды ұштастыра отырып, тиісті шешім қабылдай білетін біліктілікті мамандар даярлаудың заманауи проблемалары сөз болады.

Кілт сөздер: әдістеме, инновация, модификациялық, комбинаторлық, модуль.

Қоғамның өзгермелі әлеуметтік-экономикалық жағдайлары, инновациялық идеялары мен заманауи талаптары барлық саланың мамандарына айырықша жауапкершілік жүктейді. ХХІ ғасыр талабына сай интеллектуалдық құндылықтар мен инновациялық технологиялар, сондай-ақ толассыз ақпараттар тасқыны сала мамандарынан кәсіби дағдылары мен құзыреттіліктерін іс жүзіне асыра алатын, түрлі ақпарат көздерін пайдалана отырып, тиісті шешім қабылдай білетін біліктілікті талап етеді. Әрине аталмыш талаптар үдесінен шығу – жоғары мектеп қызметкерлерінің кәсіби парызы. Атап айтқанда, өркениет талаптарына сай мамандар даярлау ісінде тіл және әдебиет теориясы кафедрасының оқытушыларына да ерекше міндеттер жүктеледі. Еліміздегі қазіргі заманауи мектептерде білім беру ісіндегі оқушының интеллектуалдық шыңдалуына бағытталған жұмыстар ғаламдық өркениет талаптарына сәйкестендірілген. Тіпті дәстүрлі жүйедегі орта мектептердің білім беру жүйесіне де өркениет талаптары жаңаша серпін мен тың көзқарастарды әкелді. Бұл жұмыстарды жүзеге асыру үлкен ізденісті, еңбекті талап етеді.

Орта мектепті бітірушілерге қойылатын талаптар әрқашан жоғары болған, бүгін де солай. Бүгінгі заман олардан өзгермелі әлеуметтік-экономикалық жағдайларға төтеп беретін, инновациялық идеяларды іс жүзіне асыра алатын, түрлі ақпарат көздерін пайдалана отырып, тиісті шешім қабылдай білетін біліктілікті талап етеді. Қоғамдық өмірде интеллектуалдық құндылықтар мен инновациялық технологиялардың рөлі ұдайы күшейіп, ақпарат ағыны толассыз тасуда. Кезкелген қоғамдық пайдалы істің нәтижелілігін сан салалы ақпарат қорын байыту мен оларды мейлінше жедел және тиімді пайдалану біліктілігі анықтайды. Ақпаратты пайдаланудың тиімділігіне, сапалылығына маманның жалпы білімі мен біліктілігінің, ойлауы мен танымының барлық түрлері тәуелді. Ал болашақ маманның білімі мен біліктілігін, ойлауы мен танымын дамыту орта мектеп оқушыларына заман талабына сай сапалы білім берудің негізі болып есептеледі.

Айтылған жайлар орта мектептің қазақ тілі мен әдебиеті пәндері мұғалімдерін жоғары мектепте дайындаудың сапасын арттыру - бүгінгі күннің көкейкесті міндеті екендігін көрсетеді. Бұл орта мектептің қазақ тілі мен әдебиеті пәндерінің мұғалімін даярлаудың қазіргі жағдайына тікелей қатысты.

Орта мектептің қазақ тілі мен әдебиеті пәндері мұғалімдерін даярлаудың қазіргі жағдайы бұл іспен айналысатын жоғары оқу орындарының бәрін де ойландыратыны анық. Болашақ мұғалімдерге пән мазмұны бойынша сапалы, терең теориялық білім беру жоғары оқу орындарының да, жоғары оқу орындарының оқытушы-профессорлар құрамының да басты міндеті екендігінде сөз жоқ. Мамандық аты қазақ тілі мен әдебиеті болғандықтан, бұл екі пәннің мазмұнын, теориясын мен тарихын лайықты деңгейде білу әрбір болашақ маманның алдынан жарқын болашақтың жарық жолын ашуға негіз болатыны рас. Екінші жағынан, мұғалім пән мазмұнының ғана білгірі емес, сол пән мазмұнын оқушыларға жеткізудің де кемелі болу керек. Сондықтан қазақ тілі мен әдебиеті пәндерін оқытудың әдістемесін, оқытудың инновациялық технологияларын, сабақтың теориясын білудің қажеттілігі даусыз. Пән мазмұнын қазіргі заман сұраныстарын қанағаттандыра алатын әдіскерлік біліммен ұштастыра алған мұғалім ғана кәсіби білікті тұлға бола алмақ.

Жоғары мектепте қазақ тілі пәнінің мұғалімін даярлау ісі өте күрделі құрылымдық тұтастығымен ерекшеленеді. Негізінде, жоғары білімді маман даярлау ісі қай мамандық бойынша да оңай емесі рас. Өйтсе де болашақ мұғалімдерді даярлау басқа сала мамандарын даярлаудан күрделі ғана емес, сонымен қатар өзіндік қиындығы бар, жауапкершілігі үлкен іс болып есептеледі. Өйткені болашақ мұғалімді даярлау оларды мектеп оқушыларымен кәсіби деңгейде жұмыс жасай білуге баулиды. Ал қазақ тілінің мұғалімін даярлау ісі болашақ мұғалімдердің мектеп оқушыларын өмірдің түрлі салаларында ана тілін дұрыс, тиімді пайдалана білуге қабілетті болып шығуын көздейді. Мұндай мақсаттың мейлінші маңызды, өмірлік мәні зор болатын себебі – дүние есігін ашып келген адамзат баласы өзінің өмірі үшін қажетті адамшылық қасиеттердің бәрін ана тілі арқылы табады, ана тілі арқылы қалыптастырады. Адазат қоғамы тарихында адамның өмір тәжірибесі мен ақыл-ойы негізінде жинақталған ақпараттық құндылықтар, білім қоры тіл арқылы сақталады, тіл арқылы игеріледі, тіл арқылы болашақ ұрпаққа беріледі. Білім беру мекемелеріндегі оқу пәндерін меңгерудің құралы да тіл. Осының бәрі тілдің адамзат өміріндегі маңызы мен мәнінің қаншалықты жоғары екеніне көз жеткізеді. Ана тілі пәнінің мұғалімін даярлау ісінің осындай өзіне ғана тән ерекшеліктері мен үлкен жауапкершілігі болады. Сондықтан ана тілін оқыту ісіне, ана тілінің мұғалімдерін даярлау ісіне абай болу, оған үлкен жауапкершілікпен қарау - білім беру жүйесіндегі әрбір маманның, әрбір басшының басты міндеті.

Қазіргі білім беру ісінің басты бағыты оқушы санасында жалпыадамзаттық және ұлттық құндылықтарымыздың мәні, қоршаған дүние, әлем келбетінің тұтастығы туралы ұғымдар мен түсініктер жүйесін қалыптастыру мақсаты аясында анықталып отыр. Бұл - іргелі мақсат. Оған жетуге септігін тигізетін инновациялық технологиялардың ғылыми және практикалық маңызы жоғары.

Жалпы айтқанда, технология дегеніміз жоғары мәдениет пен әр істің нәтижелілігіне бағытталған мақсатты интеллектуалдық еңбектің үлгісі болып табылады. Қазақ тілі мұғалімі еңбегінің мұндай үлгісіне қол жеткізу оңай емес.

Жоғары оқу орындарында жаңа технологияларды сабақта жан-жақты қолдану жаңаша оқытудың тиімді жолдарының бірі болып саналады. Осындай жаңа жолдардың біріне заман талабына сай ХХІ ғасырдағы ақпараттық оқыту жүйесіндегі көптеген жаңа технология түрін айта аламыз. Жоғарғы оқу орындарында қазақ тілін оқыту әдістемесі теориялық білім берумен қатар болашақ мамандыққа баулиды. Жаңа технологиялар қазіргі заман талабына сай жүйелі тұрғыдан оқытуда мұғалімнің ролін өзгертті. Оқытушы дайын білімді жоспарлап, жеткізуші рөлінен студенттерді білім алуға ұйымдастырушы, кеңесші қызметіне ауысты. Қазақ тілі сабағында технология – студенттің тілдік қорын молайту, дамыту, студенттердің шығармашылық қызығушылығын тудыру мәселелерін шешуге көмектесетін жол. Оқыту технологиясының негізі студенттің өз бетінше оқу – танымдық іс-әрекеті. Жаңа педагогикалық технология – білім беруді ізгілендіру принциптеріне негізделген компьютерлік технология, сонымен бірге оқытуды дербестендіру мен деңгейлік дифференциалдау. Онда: білімді ізгілендіруге; оқыту сапасын арттыруға; басқару тиімділігін жетілдіруге; студенттердің дамуына бақылау жасауға; оған сәйкес бағалауға болатыны дәлелденіп отыр. Бұл жүйенің басты компоненті – оқыту мақсаты. Ол мақсат өздігінен дамуға ұмтылатын жеке тұлғаны қалыптастыру, сондықтан оның өзіндік танымдық іс-әрекеті белгілі бір дәрежеде белсендірілуі қажет.

Қазақ тілі пәнін оқыту әдістемесі пәнінің маманы өзінің кәсіби қызметінде мұғалімнің, әдіскердің, педагогтың, психологтың, тілші мен әдебиетшінің ісін бірдей атқаратыны сырттан қараған қарапайым адамның көзіне де шалынбай қалмайды. Бұл мәселеге арнайы көңіл бөліп, ғылыми тұрғыдан қараған жағдайда, оқу әдістемесінің арнасында бірнеше ғылым салаларының ұштасқан қызметі аңғарылады. Мұның өзі қазақ тілін оқыту әдістемесінің ғылым ретінде бірнеше ғылым салаларымен тығыз байланыста, бірнеше ғылым салаларының тоғысында тұрған, пәнаралық сипаты басым ғылым екендігін көрсетеді. Философия бар ғылымның әдіснамалық негізі қызметін атқаратыны бұрыннан айтылып келеді. Қазіргі заманда да бұл қағиданың өзектілігі жоғары. Қазақ тілін оқыту әдістемесінің әдіснамалық жүйесі философияға негізделеді. Қазақ тілін оқыту әдістемесі оқушының қазақ тілі туралы білімді қабылдау, есте сақтау, еске түсіру және өзінің өмір тәжірибесінде пайдалану, ойлау

қабілетінің даму үдерістерін бақылау мен бағалауда психология ғылымының қағидаларына сүйенеді. Білім беру ісінде оқушылардың білуі, тиісті дағдылары мен біліктерінің қалыптасуы, білуге деген ынталарының, талаптарының оянуы мәселелерін пайымдауда қазақ тілін оқыту әдістемесі психология ғылымының заңдылықтарын негізге алады. Қазақ тілін оқыту әдістемесінің дидактикамен байланысы ерекше назар аударуды қажет етеді. Оқытудың мақсаты, оқытудың мазмұны, оқыту үдерісі, оқыту ұстанымдары және басқа осылар секілді ұғымдардың түп негізі дидактикадан шығады. Дидактиканың ұстанымдары дегенде, еске оқытудың ұстанымдары келеді. Дидактикада оқу пәндеріне ортақ оқытудың бірнеше ұстанымдары негізделген. Олардың құрамы туралы түрліше пікірлер бар. Солардың ішінде мына ұстанымдарға назар аударған дұрыс: а) ғылымилық; ә) жүйелілік; б) жалғастылық; в) қолжетімділік; г) беріктілік; д) көрнекілік; е) теория мен практиканың байланыстылығы; ж) оқытудың жеке тұлғаға бағытталуы; з) оқушының өздік еркіндігі [1, б.91]. Бұл ұстанымдар оқу пәндерінің бәрінде, солардың ішінде қазақ тілін оқыту ісінде де жетекші, анықтаушы қызмет атқарады. Көрсетілген ұстанымдар оқытудың тәрбиелік мәні, дамытушылық мәні сияқты жалпыдидактикалық мақсаттарына қызмет етеді.

Оқыту әдістемесі педагогика ғылымының бір саласы ретінде жеке тұлғаның қалыптасуының белгілі бір қырларын қарастыратыны белгілі. Оның басқа ғылым салаларымен байланысы осыдан басталады. Бұл ретте қазақ тілін оқыту әдістемесінің ғылым ретінде тіл білімімен, әдебиеттанумен, педагогикамен, психологиямен байланыстарының тамыры тереңде және барынша анық екендігі түсінікті. Сонымен бірге бұл пәннің философиямен, мәдениеттанумен, әлеуметтанумен тығыз байланысы бар.

Қазақ тілін оқыту әдістемесінің қазақ тіл білімімен байланысы мына салалар бойынша жүзеге асады: а) тіл білімінің ұғымдары, терминдері пайдаланылады; ә) қазақ тіл білімінің даму деңгейі қазақ тілін пән ретінде оқытудың мазмұнын анықтайды; б) қазақ тілін оқытудың әдістері, түрлері, дидактикалық құралдары қазақ тілі пәнінің мазмұнына сәйкес анықталды; қазақ тілін оқыту әдістемесінде жалпыдидактикалық ұстанымдар қолданылады.

Бүгінгі таңда білім беру үдерісіне нақты өзгерістер енгізумен қатар жоғары мектептерде болып жатқан тың жаңартулар, ауқымды өзгерістер мен ғылыми зерттеулер білім беру қызметіне жаңаша серпінмен қарауды, әрі қол жеткен табыстарды бағалай отырып, болашақ мамандардың шығармашылық қабілетін дамытуды, оқытушы іс-әрекетін жаңаша тұрғыда ұйымдастыруды көздейді.

Осыған орай педагогтардың алдына қойылып отырған басты міндеттердің бірі – оқытудың әдіс-тәсілдерін үнемі жетілдіріп отыру және жаңа педагогикалық технологияны меңгеру. Бұл жөнінде Қазақстан Республикасы «Білім туралы» Заңында «Білім беру жүйесінің басты міндеті – ұлттық және жалпы азаматтық құндылықтар, ғылым мен практика жетістіктері негізінде жеке адамды қалыптастыруға бағытталған білім алу үшін қажетті жағдайлар жасау; оқытудың жаңа технологияларын енгізу, білім беруді ақпараттандыру, халықаралық ғаламдық коммуникациялық желілерге шығу» деп атап көрсетілген [1, б.90].

Педагогикалық технология – мұғалімнің кәсіби қызметін жаңартушы жаңа және сатыланып жоспарланған нәтижеге жетуге мүмкіндік беретін іс-әрекеттер жиынтығы. Жоғары мектептің әр оқытушысы өз қызметінде қажетті өзгерістерді, түрлі тәжірибелер жөнінде мағлұматтарды, жаңа әдіс-тәсілдерді дер кезінде қабылдап, тиімді пайдалана білуі, әрі үздіксіз жетілдіріп отыруы және жаңа педагогикалық технологияны меңгеруі [1, б.26].

Білім беру үрдісін ақпараттандыру – жаңа инновациялық әдістер мен оқыту технологияларын қолдану арқылы, дамыта оқыту, дара тұлғаны бағыттап оқыту мақсаттарын жүзеге асыра отырып, оқу-тәрбие үрдісінің барлық деңгейлерінің тиімділігі мен сапасын жоғарлатуды көздейді. Бүгінгі күннің талабына сай білім саласында жаңа технологиялар қолданудың маңызы зор.

Заман талабына сай білім беру оқушылардың адамгершілік, интеллектуалдық дамуының жоғары деңгейі мен білімін қамтамасыз етуге бағытталған оқытудың үздіксіз үрдісі десек, оның тиімділігі мен сапасын арттыру мұғалімнен оқу процесінің ғылыми теорияға негізделген және оқушының қабілеті мен бейіміне негізделген оқытудың таңдамалы әдістеріне көшуді талап етеді. Ондағы негізгі мақсат оқушыға сапалы білім беру болып табылады. Бүгінгі таңда жас ұрпаққа кезкелген пәнді ұғындырудың тиімді жолы – жаңа технология негіздері болып табылады.

Қазақ тілі мен әдебиеті пәнін оқытуда жаңа технологияларды пайдалану мұғалім үшін қандай маңызды болса, оқушы үшін одан да маңызды. Жаңа технологиялар оқушылардың білім сапасын арттыруға, өздігінен жұмыс істеу мүмкіндігін молайтуға көп көмегін тигізеді.

Болашақ мұғалімдерге пән мазмұны бойынша сапалы, терең теориялық білім беру жоғары оқу орнының және оқытушы-профессорлар құрамының да басты міндеті екендігінде сөз жоқ. Пән мазмұнын қазіргі заман сұраныстарын қанағаттандыра алатын әдіскерлік біліммен ұштастыра алған мұғалім ғана кәсіби білікті тұлға бола алмақ. Сондықтан кәсіби білікті тұлға даярлауда тіл және әдебиет теориясы кафедрасының оқытушы-профессорлық құрамы студенттерге қазақ тілі мен әдебиеті пәндерін оқытудың әдістемесін, оқытудың инновациялық технологияларын, пәндердің теориясын меңгертуде жемісті еңбек етіп келеді.

Жалпы алғанда, қазақ тілін оқытудың бірнеше бағыттары бар:

- а) ана тілі ретінде оқыту;
- ә) екінші тіл ретінде оқыту;
- б) шет тілі ретінде оқыту.

Бұлардың әрқайсысының өзіне тән мазмұны, әдістемесі, құралдары болады.

5B020500-Филология мамандығының түлектері ана тілі ретінде оқыту және екінші тіл ретінде оқыту бағыттары бойынша да кәсіби құзыреттіліктерді меңгереді.

Қазақ тілі пәнінің мұғалімдерін даярлаудың мынадай құрамдас бірнеше саласы бар:

- а) қазақ тілі пәні бойынша жеткілікті теориялық білім;
- ә) қазақ тілін оқыту әдістемесінің теориясы;
- б) қазақ тілі пәнін оқыту әдістемесін іс жүзінде пайдалана білу дағдысы;
- в) қазақ тілін оқыту құзіреттілігі [1, б. 92].

Бұл құрамдас салалар бір-бірімен өзара тығыз байланысты. Бұлардың бірі жоқ жерде басқалары да болмайды. Мысалы, егер студент, болашақ мұғалім қазақ тілінің теориясын білмейтін болса, онда ол қалған салалар бойынша да білімсіз болып қала береді. Ал егерде ол қазақ тілінің теориясын білгенмен, қазақ тілін оқыту әдістемесінің теориясын білмейтін болса, онда бұл оның әдістемелік ойлауының қалыптаспағандығын көрсетеді (сабақ өту, тақырыпты тиімді өтудің әдістемесін ойлап табуы). Ал әдістемелік ойлауы қалыптаспаған мұғалім әдістемелік ұғымдардан бейхабар қалады. Әдістемелік ұғымдардан бейхабар адам білім алушыларға сапалы білім бере алмайды. Айналып келгенде, әдістемелік ойлауы, оқыту әдістемесінен тиісті білімі қалыптаспаған болашақ мұғалімнің кәсіби құзіреттілігі де қалыптаспайды.

Маман өзінің бойындағы білімді іс жүзінде пайдалануы, пайдаға жаратуы үшін, оған арнайы құрал керек болады. Ана тілін оқыту әдістемесі маманның өз бойындағы білімді іс жүзінде пайдалануын, пайдаға жаратуын қамтамасыз ететін осы құрал қызметін атқарады.

Қазақ тілін оқыту әдістемесі педагогикалық ғылымдардың саласына жатады. Ол оқушылардың дұрыс ойлау, дұрыс сөйлеу, бір-бірінің сөзін дұрыс түсіну, ауызша да, жазбаша да ойын дұрыс, жүйелі жеткізе білу қабілетін дамытып, қажетті дағдыларын, білігін, жеке тұлға ретінде дүниеге көзқарасының, дүниетанымының негізін қалыптастыру жолдарын қарастырады. Бұлар - оқу үдерісінің құрамдас бөліктері. Қазақ тілін оқыту әдістемесінің пәні - оқыту үдерісі.

Оқыту әдістемесі оқу үдерісіндегі оқушы мен мұғалімнің әрекеттерін өзара үйлескен, бірлескен, біртұтас әрекет ретінде қарастырады.

Қазақ тілін оқыту әдістемесінің мынадай бірнеше міндеттерін атауға болады:

- а) қазақ тілін ана тілі ретінде оқытудың мақсаттары мен міндеттерін анықтау;
- ә) оқытудың мазмұнын анықтау: оқушыларға арналған оқу бағдарламаларын, оқу кешендерін жасау, оқулықтар жазу;
- б) оқытудың әдістерін, тәсілдерін, дәріс үлгілерін, әдістемелерін, құралдарын әзірлеу;
- в) оқушылардың білімін бақылау әдістері мен бағалау өлшемдерін анықтау.

Атап айтқанда, қазақ тілін оқыту әдістемесі оқытудың мақсаттары мен міндеттерін, мазмұнын анықтайды, әдістерін жасайды, бақылау мен бағалау өлшемдерін қалыптастырады.

Оқыту әдістемесінің жалпы ұстанымдары дидактикада негізделетіні түсінікті. Қазақ тілін оқытудың ұстанымдары жалпыдидактикалық ұстанымдарды негізге ала отырып, қазақ тілін оқытудың өзіне тән мақсаттары мен міндеттеріне сай анықталады. Дидактика ұстанымдары жалпы болғанда, қазақ тілін оқыту ұстанымдары жалқы ерекшеліктерімен сипатталады.

Қазақ тілін орта мектерте оқытуда мынадай жалқыдидактикалық ұстанымдар басшылыққа алынады:

- а) оқытуда теориялық білімге сүйене отырып, практикалық бағытты ұстану;
- ә) қатынас құралы ретінде оқыту;
- б) сөйлеу әрекеті ретінде оқыту;
- в) тілдік деңгейлерді сипаттаудағы синхрондылық [2, б. 25].

Қазақ тілін оқыту әдістемесінің даму кезеңдеріне байланысты аталған ұстанымдар өзгеріп отырады. Әр кезең оқытудың жаңа ұстанымдарын ұсынады. Жалқы дидактикалық ұстанымдар пәнді оқытудың құрамдас бөліктерін қамтып, басты бағытты белгілейді.

Қазақ тілін оқыту әдістемесінің ғылым ретінде бірнеше ғылым салаларымен тығыз байланыста, бірнеше ғылым салаларының тоғысында тұрған, пәнаралық сипаты басым ғылым екендігі айқын. Бұл ретте қазақ тілін оқыту әдістемесінің ғылым ретінде тіл білімімен, әдебиеттанумен, педагогикамен, психологиямен байланысты екендігін айтуымызға болады.

Бүгінгі таңда білім беру үдерісіне нақты өзгерістер енгізумен қатар жоғары мектептерде болып жатқан тың жаңартулар, ауқымды өзгерістер мен ғылыми зерттеулер білім беру қызметіне жаңаша серпінмен қарауды, әрі қол жеткен табыстарды бағалай отырып, болашақ мамандардың шығармашылық қабілетін дамытуды, оқытушы іс-әрекетін жаңаша тұрғыда ұйымдастыруды көздейтіндігін айтып өткен болатынбыз.

Қазақ тілін оқыту әдістемесі педагогикалық ғылымдардың саласына жатады. Ол оқушылардың дұрыс ойлау, дұрыс сөйлеу, бір-бірінің сөзін дұрыс түсіну, ауызша да, жазбаша да ойын дұрыс, жүйелі

жеткізе білу қабілетін дамытып, қажетті дағдыларын, білігін, жеке тұлға ретінде дүниеге көзқарасының, дүниетанымының негізін қалыптастыру жолдарын қарастырады. Бұлар - оқу үдерісінің құрамдас бөліктері. Қазақ тілін оқыту әдістемесінің пәні - оқыту үдерісі.

Ана тілі қазақ мектебінің оқушылары үшін таным құралы, білім, тәрбие алу құралы, ойлау формасы болып табылады. Оқушының ақыл-ойының өз деңгейінде дамуы, қоғамның лайықты мүшесі болып қалыптасуы оның тілінің, ойлауы мен сөйлеуінің тиісті талаптарға сай дамуымен тікелей байланысты. Қазақ тілін оқыту әдістемесі осындай мақсаттарды көздейді. Сондықтан оқыту әдістемесінің пәні оқыту үдерісін тұтас қамтиды. Сөйте тұра қазақ тілін оқыту үдерісінде оқыту әдістемесінің мазмұны оқушылар үшін беймәлім болып қала беруі мүмкін. Оқушы қазақ тілі пәнінің мазмұны аясында тиісті білім, дағды, білік алғанмен, осы үдерісте мұғалімнің оқыту әдістемесінің мәніне бойлай алмайды. Оқыту әдістемесі мұғалімнің пән мазмұны бойынша тиісті білімді оқушының меңгеруіне қызмет ететін құралдар мен әдістерді тиімді пайдалану әрекетінде жүзеге асады.

Оқыту әдістемесі оқу үдерісінің барлық кезеңдерін, құрамдас бөліктерін тұтас қамтиды дедік. Оқу үдерісінің құрамдас бөліктері мынадай болады: а) білім мазмұны (білім, дағды, білік); ә) мұғалім әрекеті; б) оқушылардың әрекеті. Оқушылардың білімін бақылау мен бағалау әдістері де оқыту үдерісі аясында қарастырылады. Бұл жерде мынаны ескеру дұрыс: оқу үдерісінде оқушының әрекеті мен мұғалімнің әрекеті екі дара емес, бір-бірімен тығыз байланысты, өзара бірлікте жүзеге асады. Сондықтан оқыту әдістемесі оқу үдерісіндегі оқушы мен мұғалімнің әрекеттерін өзара үйлескен, бірлескен әрекет ретінде қарастырады.

Осыған орай педагогтардың алдына қойылып отырған басты міндеттердің бірі – оқытудың әдіс-тәсілдерін үнемі жетілдіріп отыру және жаңа педагогикалық технологияны меңгеру. Бұл жөнінде Қазақстан Республикасы «Білім туралы» Заңында «Білім беру жүйесінің басты міндеті – ұлттық және жалпы азаматтық құндылықтар, ғылым мен практика жетістіктері негізінде жеке адамды қалыптастыруға бағытталған білім алу үшін қажетті жағдайлар жасау; оқытудың жаңа технологияларын енгізу, білім беруді ақпараттандыру, халықаралық ғаламдық коммуникациялық желілерге шығу» деп атап көрсетілген.

Білім беру жүйесіндегі педагогикалық инновациялар – жаңа педагогикалық технологияны, оқыту қызметінің жаңа әдістерін, тәсілдерін, әдістемелерін әзірлеу және тарату болып табылады.

Инновацияның түрлері:

а) модификациялық;

ә) комбинаторлық;

б) түбірлі

болып құрылымданады.

Модификациялық инновация – педагогикадағы әдіс-тәсілдерді жетілдіру. Мысалы: А.С.Макаренконың қиын балаларды тәрбиелеу әдістерін А.Ысқақов осы заманға лайықтап қолданды.

Комбинаторлық инновация – белгілі әдістердің элементтердің бір-біріне қосу. Инновацияның бұл түрі тілдерді оқыту әдістемесінде қолданылады.

Түбірлі – білім беру жүйесіне мемлекеттік стандарттарының енгізілуі.

Қазақ тілін оқыту әдістемесі пәні бойынша комбинаторлық инновацияның түрлері:

- дамыта оқыту (оқушының жеке қабілеті мен психологиялық ерекшелігіне байланысты);

- деңгейлеп оқыту технологиясы (қазақ тілін екінші тіл ретінде оқыту бойынша);

- модульдік оқыту;

- проблемалық оқыту;

- қатысымдық технологиясы (қазақ тілін екінші тіл ретінде оқыту бойынша);

- оқу мен жазу арқылы сын тұрғысынан ойлауды дамыту;

- сатылай кешенді талдау (қазақ тілін ана тілі ретінде оқыту бойынша);

- саралап даралап оқыту (оқушының жеке қабілеті) [3, б. 176].

Соңғы жылдары оқытудың жаңа технологиялары білім беру саласында кеңінен қолданылып келеді. Олардың ішінде отандық әдіскер ғалымдар жасақтаған «Модульдік оқыту технологиясы» (М.Жанпейісова), «Деңгейлік тапсырмалар» (Ж.Қараев), әсіресе қазақ тілі сабақтарына арналған «Сатылай кешенді талдау» (Н.Оразақинова) т.б. технологиялары мұғалімдердің қызығушылығын арттырып, оқу үдерістеріне кеңінен ендірілуде.

Қазіргі педагогикада пайдаланып жүрген технологиялардың бірі және бірегейі – модульдік оқыту технологиясы. Модульдік оқыту технологиясы – білім мазмұны, білімді игеру қарқыны, өз бетінше жұмыс істей алу мүмкіндігі, оқудың әдістері мен тәсілдері бойынша оқытудың дербестігін қамтамасыз етеді. Оқу модулі, негізінен, үш құрылымды бөліктен: кіріспе, сөйлесу бөлімі және қорытынды бөлімнен тұрады. Бұл технология қазіргі қазақ тілі пәнін оқытудағы тиімді әдіс болып саналады.

Жаңа әрі пайдалы ізденістердің бірі қазақ тілі мен әдебиеті сабағында қолданылып жүрген әдістердің бірі – «Оқу мен жазу арқылы сын тұрғысынан ойлау» технологиясы. Бұл технология 18 елдің тәжірибесіне енгізілген. Бұл технология оқушылардың сабаққа деген қызығушылығын арттырады, ойлау белсенділігін, тапқырлығын, өзіне деген сенімділігін, іскерлік дағдысын қалыптастырады. Сыни тұрғысынан ойлау технологиясы бойынша сабақ құрылымы қызығушылықты

ояту, мағынаны ажырату, ой толғаныс кезеңдерінен тұрып, әр кезеңдегі тәрбиелік және оқу мақсаттары әр түрлі стратегияларды қолдана отырып, алға мақсат қою, мәселені зерттеу, жауап іздеу, оқушылардың өз ойларын ашық айта білуге тәрбиелейді.

Жалпы айтқанда, «Оқу мен жазуды сын тұрғысынан ойлау» стратегиясы сабақты жоспарлауда өте тиімді. Мұнда оқушының ойы шындалып, өз даму деңгейіне сай жетістіктерге жетуге болады. Сын тұрғысынан ойлау жобасы мынадай үш құрылымнан тұрады: қызығушылықты ояту; мағынаны тану; ой толғаныс. Бұл технологияда бұрынғы білім мен жаңа ұғым ұштастырылады. Соңғы кезеңде оқушы өз шығармашылық қабілетін таныта алады.

Педагогикалық қызметтің басты мақсаты студенттермен оқу-тәрбие ісінде жаңа педагогикалық технологияларды ұтымды пайдалану. Ол үшін жаңа технологияларды игеру және оны шығармашылықпен дамыту, инновациялық технологиялармен білім беру. Сонда ғана қабілетті мамандар дайындай аламыз.

Қазақ тілін оқыту әдістемесі бойынша теориялық білім беру болашақ мұғалімдердің қазақ тілін оқыту үдерісі туралы іргелі ғылыми-әдістемелік білім қорының қалыптасуын қамтамасыз етеді. Екінші жағынан, қазақ тілі пәнінің мұғалімі оқушыларға тиісті білім беріп қана қоймайды, сонымен бірге қазақ тілі негізінде тәрбие береді. Бұл өте маңызды. Бұл жерде білім беру мен тәрбие берудің өзара сабақтастығын анық түсінудің пайдасы зор. Бүгінде білім беру мекемелерінде білім беру ісі бір бөлек, тәрбие беру ісі бір бөлек жүріп жататыны бар. Бірақ мынаны ескеру керек: білім беру ісі - адам, маман тәрбиелеудің бірден-бір құралы. Білім беру ісінен тыс, білімсіз тәрбие беремін деу - үлкен қателік. Білімсіз беремін деген тәрбие құмға құйған су сияқты болмақ. Тәрбие адамға ізгі білім, игілікті дағды, біліктілік арқылы беріледі. Тәрбие берудің басқа жолы жоқ. Тәрбиесіздік білімсіздіктен шығады. Білімнің жоқтығы - ақылдың кемдігі деген сөз. Қазақ тілінің болашақ мұғалімі осыны есте мықтап ұстауы шарт.

Болашақ мұғалім үшін қазақ тілін оқытудың мазмұнын, әдістері мен ұйымдастыру жолдарын игерудің қажеттілігі даусыз. Сондықтан жоғары оқу орындарында қазақ тілінің мұғалімдерін даярлауда оқу үдерісінің барлық кезеңдерін қамтитын оқыту әдістемесінің жалпы мәселелерін, қазақ тіл білімінің барлық салаларын оқытуға ерекше жауапкершілікпен қарауға тура келеді. Сонымен қатар оқушылардың тілін дамытудың әдістемесін, оқушылардың білімін бақылау мен бағалаудың әдістері мен тәсілдерін арнайы зерттеу, оның нәтижелерін өндіріске енгізу, тиімді пайдалану әрқашанда ерекше өзекті мәселелердің қатарында тұрады. Оқытудың қазіргі құралдарын пайдалана білу, қажетті дидактикалық құралдарды жасаудың, іс жүзінде пайдаланудың амалдарын, тәсілдерін меңгеру - өз алдына бір сала. Осындай әр сала бойынша қалаптасатын білім, дағды, біліктілік негіздері аясында мұғалім оқыту әдістемесінің жалпы теориялық қағидаларын, соны жетістіктерін озық тәжірибемен ұштастыра отырып, өзінің кәсіби қызметін жоғары сапалық деңгейде атқаруға ұдайы ұмтылуы аса маңызды. Оның мынадай себептері бар: белгілі бір пәнді оқыту әдістемесі ғылыми тұрғыда қаншалықты толық зерттелгеніне қарамастан, ол зерттеулер бүгінгі күннің даму қарқынына ұзақ шыдас бере алмайды. Бүгін жаңа болып есептелген ғылыми-әдістемелік үлгі ертең де сол жаңа, пайдалы болып қала алмайды. Екіншіден, қазақ тілі пәнін оқыту әдістемесі ғылым пәні, оқу пәні ретінде қаншалықты маңызды екеніне қарамастан, бұл салада осы күнге дейін іргелі ғылыми зерттеуге немесе сапалы оқулыққа қолымызды жеткізе алмай келе жатқанымыз шын. Қолда бар еңбектер бүгінгі күннің өскелең талаптарына жауап бере алмайды десек, артық айтқан болмаймыз. Мұндай жағдайда қазақ тілі пәні мұғалімінің кәсіби білімі мен дағдысын, біліктілігін жоғары оқу орнынан кейін өздігінше ұдайы жетілдіріп отыруының өмірлік пайдасы үлкен.

Қазақ тілін оқыту әдістемесі тілдің адам өміріндегі, қоғамның әлеуметтік дамуындағы маңызы, тіл мен сана, сөз бен ойлау арақатынасы туралы лингвистикалық, психологиялық қағидаларға сүйенетіні белгілі. Бұл ретте қазақ тілін оқыту әдістемесі тіл білімінің тілдің әлеуметтік қызметі мен мәні жайындағы теориялық қағидаларына сүйенеді.

Қазақ тілі сабақтарында жаңа технологияларды қолдану арқылы оқушылардың таным белсенділігін арттыру, қазіргі қоғам талабына сай ой-өрісін дамыту, шығармашылығын кеңейту, дамыту, терең білімді, бәсекеге қабілетті тұлғаны жасау, заман сұранысына сай ізденімпаз тұлғаны қалыптастыру. Қорыта айтқанда, оқыту процесінің нәтижелі болуы оқытушының сабақ беру шеберлігіне, сабағын қызғылықты жүргізіп, зейін қойдыра білуіне, оқушылардың өздігінен білім алуға үйренуіне байланысты. Қандай да болмасын жаңа әдіс-тәсілдер әрбір оқушының өз бетімен оқып үйренуіне сенімін ұялатып, шығармашылықпен жұмыс істеуіне, қорытынды жасай алуына, сөйлеу мәдениетінің өсуіне ықпал етеді, білім сапасын арттырады. Оқыту технологияларын сабақта қолдану оқушылардың білім сапасын арттырып қана қоймайды, олардың жеке тұлға ретінде қалыптасуына әсерін тигізеді. Жаңа әдіс-тәсілдерді мән-мағыналарына, ерекшеліктеріне қарай таңдап қолдана білсек, балаға білім беруде ұтарымыз анық.

Педагогикалық қызметтің басты мақсаты студенттермен оқу-тәрбие ісінде жаңа педагогикалық технологияларды ұтымды пайдалану. Ол үшін жаңа технологияларды игеру және оны шығармашылықпен дамыту, инновациялық технологиялармен білім беру. Сонда ғана қабілетті мамандар дайындай аламыз.

Қазақ тілі мен әдебиеті сабақтарында жаңа технологияларды қолдану арқылы оқушылардың таным белсенділігін арттыру, қазіргі қоғам талабына сай ой-өрісін дамыту, шығармашылығын кеңейту, дамыту, терең білімді, бәсекеге қабілетті тұлғаны жасау, заман сұранысына сай ізденімпаз тұлғаны қалыптастыру. Қорыта айтқанда, оқыту процесінің нәтижелі болуы оқытушының сабақ беру шеберлігіне, сабағын қызғылықты жүргізіп, зейін қойдыра білуіне, оқушылардың өздігінен білім алуға үйренуіне байланысты. Қандай да болмасын жаңа әдіс-тәсілдер әрбір оқушының өз бетімен оқып үйренуіне сенімін ұялатып, шығармашылықпен жұмыс істеуіне, қорытынды жасай алуына, сөйлеу мәдениетінің өсуіне ықпал етеді, білім сапасын арттырады. Оқыту технологияларын сабақта қолдану оқушылардың білім сапасын арттырып қана қоймайды, олардың жеке тұлға ретінде қалыптасуына әсерін тигізеді. Сондықтан оқытушы үшін сабақтың жүргізілу жүйесін жетілдіріп, оқу – тәрбие жұмыстарын жүйелеп, сапасы мен тиімділігін арттырып, өзгерістер енгізуге барлық күш-жігерін жұмсауы тиіс.

Әдебиеттер:

1. Сагиева, Г. Н. Жаңа педагогикалық технологиялар арқылы болашақ мұғалімдердің кәсіби бағыттылығын қалыптастыру / Г. Н. Сагиева, А. К. Бегалы // Қазақ тілін оқыту әдістемесі. – А., 2012. – Б. 90–93.
2. Тілеуова, А.О. Орта білім берудің мазмұны // Дәстүрлер мен өзгерістер. 2011. - № 3. - Б. 24-29.
3. Шанбаева, Л.Р. Қазақ тілін оқыту үрдісінде ақпараттық технологияларды пайдалану / Л.Р. Шанбаева, К. С. Қазақбаева // Тараз мемлекеттік педагогикалық институтының Хабаршысы / ТарМПИ. – 2011. – № 7. – Б. 174–177.

ӘОЖ: 37.012

БОЛАШАҚ БАСТАУЫШ СЫНЫП МҰҒАЛІМДЕРІН ДАЯРЛАУДАҒЫ ИННОВАЦИЯЛЫҚ ТЕХНОЛОГИЯЛАРДЫҢ МАҢЫЗЫ

Оспанбекова М.Н. - докторант Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ.

В статье рассматривается значение инновационных технологий в подготовке будущих учителей начальных классов. Выявлена необходимость активного внедрения инновационных технологий в учебный процесс, которые дают возможность подготовки будущих конкурентоспособных учителей начальных классов.

Ключевые слова: Высшее образование, инновация, технология, рефлексия.

Жоғары оқу орындарындағы білім берудің басты мақсаты – болашақ мамандарды қазіргі жағдайларға бейімделуге даярлау ғана емес, жаңартылған білім мазмұнын оқып-үйренуді белсенді меңгертуге бағытталғандығында болып отыр. Көтеріліп отырған мәселенің өзектілігі Қазақстан Республикасында білімді дамытудың 2011-2020 жылдарға арналған Мемлекеттік бағдарламасында [1], «100 нақты қадам» – Қазақстан Республикасының дамыған мемлекеттердің отыздығына кіру жөніндегі жоспарында [2] білікті кадрларды әзірлеу, кейіннен бұл тәжірибені еліміздің басқа оқу орындарына тарату және ЖОО-да даярланатын мамандардың бәсекелестік қабілетін арттыру мәселелері басты міндеттер қатарына қойылған.

Сондықтан да, бәсекеге қабілетті, білікті болашақ бастауыш сынып мұғалімдерін даярлауда бұл мақсатқа жетуге мүмкіндік беретін инновациялық технологияларды оқу үдерісіне белсенді түрде енгізу қажеттілігі туындауда.

Болашақ бастауыш сынып мұғалімдері қазіргі педагогикалық технологиялардағы жаңашылдықты тиімді қолдану барысында, оқушылардың оқу рефлексиясын дамытуға негіз болатын қасиет-сапаларын іске қосып, танымдық үдерістерді өн бойынан өткізеді. Себебі, кез-келген педагогикалық технология ғылым мен тәжірибе арасындағы аралық құрылым болып саналады. Оқыту теориясы – мұғалімнің шығармашылығының негізі болып табылады. Ал, педагогикалық технология – оқыту теориясын мұғалім мен оқушы әрекеті түрінде жобалау, қойылған нақты мақсаттарға сәйкес оқыту үдерісін тиімді ұйымдастырып, жүзеге асыру болып табылады.

Педагогикалық инновацияның ерекшелігі оның болашаққа бағытталғандығы және қазіргі амал-тәсілдермен шешіле алмайтын мәселелер кездескен жағдайда пайда болатындығынан тұрады. Осындай мәселелердің бірі болашақ бастауыш сынып мұғалімдерін даярлауда инновациялық технологияларды қолдану арқылы оқушылардың оқу рефлексиясын дамыту.

Т.С.Сабыров оқушылардың танымдық іс-әрекетін арттыруға қажетті оқыту әдістері мен формаларын тиімді пайдалануға мұғалімдердің даярлығын қалыптастыру шарттарын тұжырымдаса [3], Қ.А.Сарбасова инновациялық педагогикалық технологиялар негізінде бастауыш сынып мұғалімдерінің даярлығын жетілдірудің мүмкіндіктері мен жолдарын айқындады [4].

Т.Ш.Домаев жоғары педагогикалық білім беру жүйесінде бастауыш сынып мұғалімдерін даярлауды жетілдірудің жолдары мен құралдарын қарастырып, оларға:

- оқу-тәрбие үдерісін бағдарламалық-әдістемелік тұрғыдан қамтамасыз ету;
- студенттердің кәсіби-педагогикалық бағыттылығын күшейту;
- психологиялық-педагогикалық және әдістемелік даярлықтың формалары мен әдістерін жетілдіру;
- «мектеп – ЖОО – мектеп» жүйесінде бастауыш сынып мұғалімінің жеке тұлғасын қалыптастыру мәселелерін жатқызды.

Т.Ш.Домаевтың пайымдауынша, бастауыш сынып мұғалімінің педагогикалық іс-әрекетінің ерекшелігі оның көп жақтылығы және оқытылатын пәндер мен тәрбиелік шаралардың мазмұнына сәйкес айқындалады. Ғалым бастауыш сынып мұғалімінің педагогикалық қызметінің сипатын төмендегіше жіктеген:

- бастауыш сынып оқушыларының ерекшеліктерін тұтастай айқындау;
- тәрбиелік, танымдық міндеттерді нақты сыныптық немесе жекеленген оқушылардың ерекшеліктеріне сәйкес қою;
- сыныптағы және сыныптан тыс уақыттағы жұмыстарды оқушылардың мүмкіндіктеріне сәйкес жоспарлау;

- оқу жоспарын орындауды ұйымдастыру;
- кері байланысты ұйымдастыру арқылы әрбір оқушының қалай жұмыс істеп отырғаны туралы мәлімет алып, қажет болған жағдайда көмек көрсету;
- белгіленген жоспарды, кеңесті, қосымша сабақтарды нақтылау;
- істелінген жұмыс нәтижелері жөнінде қорытынды есеп беру, талдау, олардың қойылған мақсат пен міндеттерге сәйкес келуін қадағалау [5].

Бұдан шығатын қорытынды, болашақ бастауыш сынып мұғалімінің педагогикалық іс-әрекетінің негізгі объектісі өмірге, білім алуға жаңа қадам басқан оқушы, ал оқушының болашақта дұрыс білім алуы мен дамуы көп жағдайда бастауыш сыныпта негізі қаланатын танымдық белсенділікке, білім, білік, дағдының көлеміне байланысты болады.

Жаңа педагогикалық технологиялар білімді демократияландыруға, ізгілендіруге, білім беру сапасын арттыруға, басқару тиімділігін жетілдіруге, тұлғаның дамуына бақылау жасауға негізделген. Шәкірттерді өзгермелі өмірде өзін еркін бағдарлап, өзін-өзі бақылап, жетілдіріп, бағалай алатындай және өзіндік ойы, пікірі бар тұлға етіп тәрбиелеуде инновациялық технологиялардың алатын орны ерекше.

П.И.Третьяковтың айқындауынша, инновация – жаңа мазмұн және оны ұйымдастыру, ал жаңалық енгізу – тек сол жаңалықты ұйымдастыру. Ғалым: «инновациялық үдеріс – жаңа мазмұнды қалыптастыру, дамыту, ұйымдастыруда көрінеді және бұл жағдайда тұлғалардың өзін-өзі анықтап, көрсетуінің белсенді үдерісі жүреді», – деп, ой түйеді. [6].

М.В.Кларин бойынша, «инновация» – жаңалықтарды жасау мен тарату ғана емес, іс-әрекет бейнесіндегі маңызды сипатқа ие ойлау стилі. Ғалым: «Жаңалық категориясы тек уақытқа ғана тәуелді емес, өзгерістердің сапалық белгілеріне де тәуелді. Инновацияны педагогикалық категория ретінде анықтау, білім беру мен тәрбие жұмысына жаңару, өзгеру, жаңаны енгізу түсінігін алып келеді», – деп, тұжырым жасап, білім берудегі инновациялық амал-тәсілдерді екіге бөліп көрсетті:

1. Оқу үдерісін жаңғыртатын инновациялар;
2. Дәстүрлі оқу үдерісін түрлендіретін инновациялар [7].

В.П.Беспалько, М.Н.Бершадский, В.В.Гузев, А.А.Вербицкий, М.В.Кларин, И.Я.Лернер, Д.Г.Левитес, В.Я.Матросов, В.А.Трайнер, Г.К.Селевконың және т.б. зерттеулеріне сәйкес, инновациялық оқыту:

- оқушының таным нәтижесіне қызығуы мен таным үдерісіне міндетті түрде қатысуы;
- оқытудың процессуалдық, мазмұндық жағын сипаттайтын және меңгерілетін мазмұнға арнайы енгізілетін, оқушы мен мұғалімнің рефлексивтік іс-әрекетімен сипатталады.

Қ.А.Сарбасова: «ЖОО-да инновациялық педагогикалық технологияларды пайдалану педагогикалық іс-әрекет пен оның құралдарын іске асыру механизмдерін ғана өзгертуді көздемейді, сонымен бірге маманның алдына қойған мақсатын, құндылық бағдарлауын, нақты білім, білік, дағдысын қайта құруды қажет етеді», – деп, тұжырымдайды. Ғалым, ЖОО-да қандай да болмасын инновациялық педагогикалық технологияларды пайдалануға төмендегідей талаптар қояды:

- оның оқытушының тұлғалық және кәсіби құнды бағдарларына сәйкестігі, көбінесе оларды өзгерту және қайта қарау;
- студенттермен өзара әрекеттестіктің барлық қалыптасқан технологияларын өзгерту;
- іс-әрекеттің жаңа түрлерін, технологиялық әдіс-тәсілдерді меңгеру.

Қ.А.Сарбасова бойынша, бұл талаптар оқытушыларда өзіндік рефлексия мен өзін-өзі дамыту дағдысы неғұрлым жетілген жағдайда ғана орындалады [4].

Авторлардың пікірлерін тұжырымдайтын болсақ, білім мазмұнын жаңартуда жаңа инновациялық технологиялар негізінде жұмыс жүргізуге ұмтылып әрекет ету қажеттілігі туындайды, алайда, жаңа технологиялар мен әдістемелерді енгізу үшін бұл жаңалықтарды қалай енгізу, меңгеру керектігін түсініп, жүзеге асыру қажет болады. Бұл мәселелердің шешімін табу үшін жаңа бағыт – педагогикалық инноватика пайда болады. Педагогикалық инноватика – педагогикалық инновациялардың жаратылысын, пайда болуы мен даму заңдылықтарын, олардың білім беру субъекттеріне қатысты өткеннің және болашақтың дәстүрлері мен байланыстарын зерттейді.

Инновациялық іс-әрекет білім алушылардың жалпы (интеллектуалдық), арнайы (мысалы, лингвистикалық, биологиялық және т.б.) және шығармашылық қабілеттерін қарқынды дамытуды көздейтін бағыттардың бірі. Қазіргі кездегі инновациялық технологиялар негізінде білім берудегі іс-әрекет:

- мазмұндық: адамның қоршаған дүниемен ақпарат алмасу мәдениетін қалыптастыру, болмысқа жету түрлерінің сан алуандығын меңгеру;

- ұйымдастырушылық: субъект-субъекттік қатынастар, ынтымақтастық, өзара сыйластық, мұғалім мен оқушының теңдігі түріндегі қатынастар құру және оқытудағы шығармашылықпен ұйымдастырылған таным үдерісіне қатысу;

- бақылау-бағалау салаларына бағытталған.

Білім беру үдерісі субъекттерінің мүдделері, қызығушылықтары және мүмкіндіктері, сондай-ақ дамып отырған қоғамдық тәжірибенің қажеттіліктері уақыт сындарына жауап беретін қазіргі педагогикалық технологияларды қолдануды қажет етеді.

Қазіргі ғылым «технология» түсінігінің көптеген түсіндірмелерін және классификацияларын бөліп көрсетеді. Олар: өндірістік, биологиялық, ақпараттық, тұрмыстық, әлеуметтік технологиялар және сонымен қатар білім беру технологиялары және басқарушылық технологиялар.

И.А. Колесникова: «Технология – педагогикалық үдерісті мақсатты алға жылжыту сәтінен бастап, нәтижені алу мен бағалауға дейінгі уақыттағы, кәсіби ұйымның тәжірибесінде меңгерілген әдістердің сабақтастығы. Бұл – педагогикалық стратегияны іске асырудағы іс-әректің кілті және көздеген нәтижені алу ықтималдығының жоғары дәрежесімен болжап берілген, жұмыстың логикалық құрылымы», – деп, анықтама береді [8].

М.В.Клариннің айқындауынша, білім беру технологиясы – педагогикалық мақсаттарға қол жеткізу үшін қолданылатын барлық тұлғалық, құралдық және әдіснамалық амал-тәсілдердің, құралдардың жүйелік жиынтығын және жұмыс істеу ретін білдіреді [7].

Бұдан шығатын қорытынды, педагогикалық технология – педагогикалық мақсаттарға кепілдікпен қол жеткізуге алып келетін іс-әрекеттердің ретке келтірілген жүйесі. Педагогикалық технологиялар түсінігі келесі аспектілерде қолданылады:

- ғылыми: педагогикалық технология — бұл оқытудың мақсаттарын, мазмұнын мен әдістерін зерттейтін және педагогикалық үдерісті жобалайтын педагогика ғылымының бір бөлігі;

- процессуалдық-сипаттаушы: үдерістің алгоритмі, оқытудың жоспарланып отырған нәтижелеріне қол жеткізуге арналған мақсаты мен мазмұнының, әдістері мен тәсілдерінің жиынтығы;

- процессуалдық-іс-қимылдық: барлық тұлғалық, құралдық және әдіснамалық амал-тәсілдердің жұмыс істеуінің педагогикалық технология үдерісі ретінде;

- метафоралық: білім беру саласында өзара әрекеттестіктер мен қарым-қатынастар және тәжірибенің импровизациялық сипаты кезінде шартты түрде нәтижеге қол жеткізудің жүз пайыздық кепілдіктері туралы белсенді бастамашылдардың қандай да болсын әрекеттерінің өзгеріссіз қайталануы.

Педагогикалық технология оқу үдерісі, мұғалімнің және оқушының іс-әрекетімен байланысатындықтан, оның құрылымына:

- тұжырымдамалық негіз;

- мазмұндық бөлім (мазмұнның мақсаттары, оқу материалының мазмұны);

- процессуалдық бөлім (оқу үдерісін ұйымдастыру, білім беру әдістері мен түрлері, оқытушының жұмысы);

- оқу үдерісінің диагностикасы кіреді.

Жаңартылған білім мазмұнын оқып-үйренуде оқу рефлексиясын дамытуға негізделген қазіргі заманғы инновациялық технологияларға: сыни тұрғыдан ойлау, ақпараттық коммуникациялық, проблемалық оқыту, жобалау, ТРИЗ және ойын арқылы оқыту технологиялары, кейс-технологиялар, т.б. жатады. Оның ішінде бастауыш сынып оқушылары үшін, ең жоғары рефлексивтік потенциалға ие болып отырған инновациялық технология ретінде, сыни тұрғыдан ойлау технологиясы мен ТРИЗ технологиясына ерекше тоқталуға болады.

Жоғары оқу орындарында болашақ бастауыш сынып мұғалімдерін даярлауда инновациялық технологиялар туралы, соның ішінде бастауыш мектептің оқу үдерісінде қолданылатын сыни тұрғыдан ойлау технологиясы мен ТРИЗ технологиясының стратегиялары туралы кең мағынада теориялық білім

беріп, талқылап, ой бөлісіп, тиімділігіне әдістемелік тұрғыдан талдау жасату керек. Оқу үдерісіне сыни тұрғыдан ойлау технологиясы мен ТРИЗ технологиясын енгізу арқылы болашақ бастауыш сынып мұғалімдерін оқушылардың оқу рефлексиясын дамытуға негізделген стратегияларды іріктеп, талдап, мақсатын анықтай алуға үйрету қажет. Себебі, болашақ бастауыш сынып мұғалімдері жоғары оқу орнында игерген теориялық білімдерін практикалық іс-әрекетте жүйелі қолданып, оқушылардың оқу рефлексиясын дамытудың тиімді әдіс-тәсілдерін меңгереді.

Әдебиеттер:

1. Қазақстан Республикасында білімді дамытудың 2011-2020 жылдарға арналған Мемлекеттік бағдарламасы – Астана, 2010 жыл.
2. «100 нақты қадам» - Қазақстан Республикасының дамыған мемлекеттердің отыздығына кіру жөніндегі жоспары
3. Сабыров Т.С. Оқушы жастардың танымдық әрекетін арттырудағы оқытудың әдістері мен формаларының дидактикалық жүйесін тиімді қолдануға мұғалімді даярлаудың теориялық негіздері: п.ғ.д.дисс.:13.00.01. – Алматы, 1996.–278 с.
4. Сарбасова Қ.А. Инновациялық педагогикалық технологиялар негізінде бастауыш сынып мұғалімдерінің даярлығын жетілдіру: Пед. ғылымд. канд... дис. 13.00.08 / Сарбасова.Қ.А.- Қарағанды, 2005.
5. Домаев Т.Ш. Теория и практика подготовки учителей начальных классов в системе высшего педагогического образования. - Ташкент: ФАН, 1988. - 148с.
6. Третьяков П.И. Школа: управление по результатам.М, 2001ж
7. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. (анализ зарубежного опыта). Рига, НПЦ «Эксперимент». 1995. – 176с.
8. Колесникова И.А. Основы технологической культуры педагога. Спб., Дрофа 2003. – 285с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ В РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ

Васильева М.И. - кандидат педагогических наук, доцент Колледж педагогического образования и права ХГУ им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, Хакасия

Статья посвящена проблеме развития творческого мышления студентов колледжа. В ней представлены методологические основы, положенные в основу изучения творческого мышления как психического процесса личности, раскрыты основные этапы технологии использования метода проектов в образовании студентов педагогической

Ключевые слова: Творческое мышление, продуктивное мышление, творческая деятельность, метод проектов, технология взаимодействия

Творческая деятельность человека определяет его ценность. Творческий подход к решению проблемы дает возможность посмотреть на нее с разных точек зрения, и выбрать из них наиболее удачный, выгодный выход. В любой сфере нужны люди, которые способны принимать нестандартные решения, умеющие быстро ориентироваться в новых условиях, находить выход из сложных ситуаций [2].

В основе идеологии современного образования должна доминировать «ценностная система координат культуры достоинства» (А.Г. Асмолов и др.). Согласно данной идеологии, в каждой культуре и в каждом человеке имеется два полюса: культура полезности и культура достоинства. Культура полезности - помогает адаптироваться к миру, сохранять устойчивость, стабильность, способность выживать в трудных условиях. Ее целью является воспроизводство самой себя без каких-либо изменений. От этой культуры в каждом есть привычка держаться за старое, противиться новому (а то «вдруг будет хуже»), прагматичность. Ключевые характеристики культуры полезности — это установка на выживание, отношение к другому человеку как вещи, стремление, довольно негативное, сократить в культуре время детства, старости. Культуру полезности легко узнать по следующим установкам: «Незаменимых людей нет», «Я - человек маленький, ни за что не отвечаю, ничего не решаю», «Не высовывайся, будь как все», «Сверху виднее», «Инициатива наказуема». В культуре полезности не принимается право человека на самостоятельный выбор; люди боятся проявлять свою личность, делать свой выбор и нести за него ответственность, проявлять инициативу и самостоятельность. Идеалом является обезличенное общество исполнителей. Культура достоинства на первое место ставит ценность человека, ценность человеческой жизни. С этой позиции утверждается, что не ценить себя или не ценить другого – это значит совершать психологическое или духовное уничтожение. Каждый человек незаменим и осознает свою ценность и уникальность (независи-

мо от успехов или неудач)! В этой культуре поддерживается стремление каждого к самореализации, совершенствованию; акцент смещается на сотрудничество.

Вместе с тем, мы можем констатировать, что в определённой степени в современном образовательном пространстве ещё сохраняется нетворческий подход к усвоению знаний (Щербаков А.И.). Часто, ориентируясь на знаниевую парадигму, педагоги предлагают студентам упражнения, основанные на подражании и не требующие творческого подхода, инициативы. Репродуктивный подход к усвоению знаний, конечно, играет важную роль в обучении, т.к. предполагает формирование умений, навыков мыслительной деятельности, повторение и закрепление уже изученного материала, но, если исходить их положения о том, что не знание сила, а познание – сила, то рано или поздно понимаешь, что традиционные подходы, как правило, не формируют у студентов самостоятельности мышления и творческой инициативы. У студентов недостаточно развиваются такие важные качества мышления, как глубина, гибкость, оригинальность, пластичность, поэтому традиционные методы обучения нужно совмещать с современными образовательными технологиями [1].

В своей опытно-экспериментальной работе мы ставили цель: показать возможность развития творческого мышления студентов на занятиях по педагогике средствами метода проектов. Выделяя своим объектом исследования сложный психический процесс, необходимо было обозначить свои позиции относительно процесса творчества, а затем и творческого мышления.

В психолого-педагогических исследованиях творчество рассматривается как активная созидательная деятельность, результатом которой является создание качественно новых материальных ценностей, отличающихся новизной, оригинальностью, уникальностью (Евдокимова Л.Н. и др.). Творческое мышление в контексте этого определения рассматривается как процесс, врожденно присущий человеку, включающий в себя восприятие, эмоции, опыт человека, особенности памяти, воображения, интуицию, лежащие в основе потребности к самовыражению личности. В психологических исследованиях продуктивное мышление рассматривается как высшая ступень творческого мышления, в результате которого возникает оригинальное, принципиально новое для данного субъекта решение задачи, причем такое, которое не вытекает непосредственно из уже известного, а требует его преобразования, выходы за его пределы [5].

В современной науке нет единой точки зрения на понимание продуктивного и творческого мышления. Одни ученые считают их тождественными, другие разводят эти понятия. Я. Пономарев считает, что творческое мышление – мышление, которое приводит к открытию новых знаний, причем эти знания не могут быть получены путем логического вывода, а требуют образования новых способов действия, т.е. нестандартного подхода. Говоря о творческом мышлении, необходимо выделить его составляющие. Так, с точки зрения Ю. Колягина, Л. Шалевой, компонентами творческого мышления являются: гибкость, глубина, активность, критичность, самостоятельность, обобщенность, интеллектуальная инициатива, воображение, логическое мышление. Под гибкостью мышления понимается легкость перехода от одной системы действий к другой, умение отказаться от привычных действий, если требуется.

Глубина мышления характеризуется умением отделить главное от второстепенного, обнаружить логическую структуру рассуждения, отделить то, что строго доказано от того, что принято на «веру», и т.д. Обобщаемость – легкость формирования обобщений и прежде всего, обобщение отношений. Активность мышления характеризуется постоянством усилий, направленных на решение некоторой проблемы, желанием обязательно решить поставленную проблему, изучить различные подходы к ее решению, исследовать различные варианты постановки этой проблемы в зависимости от изменяющихся условий, а также в желании рассмотреть различные способы решения одной и той же задачи. Критичность мышления характеризуется умением оценить правильность выбранных путей решения поставленной проблемы. Самостоятельность мышления показывает насколько самостоятельно человек преодолевает затруднения, возникающие у него в ходе работы, требуется ли ему помощь в решении задачи, и на сколько человек чувствителен к этой помощи [3].

Изучая уровень творческого мышления студентов 4 курса дошкольного отделения колледжа педагогического образования, информатики и права ХГУ им. Н.Ф. Катанова с помощью комплекса диагностических методик, таких как, теста оценки уровня творческого потенциала личности (В.И. Андреев), теста оценки творческих способностей (А. де Хаан, Г. Каф), интеллектуального теста (Г.Ю. Айзенк), мы получили в общей массе соотношение высокого интеллекта и низких творческих способностей. Поэтому возникла потребность в поиске эффективных технологий, позволяющих развить у студентов именно эту область личностного развития. Выбор метода проектов неслучаен, так как он предлагает строить обучение на активной основе, через целесообразную деятельность студента, сообразуясь с его личным интересом, именно в этом знании.

Отсюда чрезвычайно важно было показать студентам их собственную заинтересованность в приобретаемых знаниях, которые могут и должны им пригодиться в жизни, в профессии. Но для чего, когда? Вот тут-то и требуется проблема, взятая из реальной жизни, знакомая и значимая для студентов, для решения которой им необходимо приложить полученные знания и новые, которые еще предстоит приобрести. Где, каким образом? Педагог может подсказать новые источники информации или просто направить мысль студентов в нужную сторону для самостоятельного поиска. Но в результате они должны самостоятельно и совместными усилиями решить проблему, применив необходимые знания подчас из разных об-

ластей, получить реальный и осязаемый результат. Решение проблемы, таким образом, приобретает контуры проектной деятельности. «Все что я познаю, я знаю, для чего это мне надо, где и как я могу эти знания применить» - вот основной тезис современного понимания метода проектов, который привлекает многие образовательные системы, стремящиеся найти разумный баланс между академическими знаниями и прагматическими умениями (В.П. Беспалько) [1].

Важно помнить, что проект – это решение, исследование определенной проблемы, ее практическая или теоретическая реализации. Этим метод проекта отличается от работы над темой, в которой часто достаточно просто усвоить новый материал по теме, от ролевой игры, дискуссии и т.п., в которых роли распределяются в групповой работе для осуществления методического замысла: лучшего усвоения материала, стимулирования интереса, мотивации познавательной деятельности студентов. Все указанные методические цели могут присутствовать и при использовании метода проекта, но кроме всего прочего, ему обязательно присуще исследование проблемы, творческая, поисковая деятельность, находящая воплощение в каком-то конкретном продукте.

В использовании метода проектов мы руководствовались этапами, предложенными в педагогической литературе. Так Е.С. Полат выделяет следующие этапы: подготовительный этап, на котором прописывались роли, обязанности, подготавливались наглядные материалы, студенты самостоятельно изучали проблему, повторяли темы, обобщали знания; второй этап предполагал создание проекта, разделение студентов на подгруппы, распределение ролей, исследовательскую деятельность; следующий этап включал в себя защиту проекта и заключительный этап посвящался анализу результатов проекта. Следует остановиться и на общих подходах к структурированию проекта, выделенных в методической литературе:

1. Начинать следует всегда с выбора темы проекта, его типа, количества участников.

2. Далее педагогу необходимо продумать возможные варианты проблем, которые важно исследовать в рамках намеченной тематики. Сами же проблемы выдвигаются студентами с подачи педагога (наводящие вопросы, ситуации, способствующие определению проблем, видеоряд с той же целью и т.д.). Здесь уместна «мозговая атака» с последующим коллективным обсуждением.

3. Важным моментом является распределение задач по группам, обсуждение возможных методов исследования, поиска информации, творческих решений.

4. Затем начинается самостоятельная работа участников проекта по своим индивидуальным или групповым исследовательским, творческим задачам.

5. Постоянно проводятся промежуточные обсуждения полученных данных в группах (на уроках или на занятиях в научном обществе, в групповой работе в библиотеке и пр.).

6. Необходимым этапом выполнения проектов является их защита, оппонирование.

7. Завершается работа коллективным обсуждением, экспертизой. Объявлением результатов внешней оценки, формулировкой выводов [4].

Каждый проект имел как общие, так и частные критерии, и так же в процессе оценки проектов мы учитывали способность студентов к свертыванию мыслительных операций, способность к переносу опыта, готовность памяти, оригинальность и легкость генерирования идей, беглость мысли. Параметрами внешней оценки проекта являлись:

- значимость и актуальность выдвинутых проблем, адекватность их изучаемой тематике;
- корректность используемых методов исследования и методов обработки получаемых результатов;

тов;

- активность каждого участника проекта в соответствии с его индивидуальными возможностями;
- коллективный характер принимаемых решений;
- характер общения и взаимопомощи, взаимодополняемости участников проекта;
- необходимая и достаточная глубина проникновения в проблему, привлечение знаний из других областей;

- доказательность принимаемых решений, умение аргументировать свои заключения, выводы;

- эстетика оформления результатов выполненного проекта;

- умение отвечать на вопросы оппонентов, лаконичность и аргументированность ответов каждого члена группы [4].

Тематика проведенных проектов была разнообразна: проект организации встреч детей детских садов с детьми, имеющими особенности развития и находящимися в специальных педагогических условиях; проект взаимодействия детского сада с детьми, не посещающими детский сад и их родителями; проектирование группы детского сада с учетом модели организации педагогически подготовленной среды по системе М. Монтессори; проект создания современного магазина игрушек с учетом особенностей игровой деятельности дошкольников; проект организации развивающей среды, направленной на экологическое образование и воспитание дошкольников и т.д.

Так, например, в предложенном студентам проекте «Встречи детей детских садов с детьми, имеющими особенности развития» необходимо было разработать программу проведения встреч, были разработаны условия проведения этих встреч: безопасность, универсальность, этика общения, эффективность затрат, инновации. Сначала студенты описывали саму проблему, затем предлагали пути ее решения, переносили свои идеи на бумагу в виде схем, защищали идеи, и лучшее решение реализовывалось на

практике. Работа выстраивалась по технологической карте, в которой мы указывали: что мы знаем по данной проблеме, что ещё хотим узнать; каким образом мы можем получить информацию и кто нам в этом может помочь.

В проекте «Взаимодействие детского сада с детьми, не посещающими дошкольное учреждение» студентам предлагалось разработать программу взаимодействия детского сада и родителей. Были предложены достаточно оригинальные идеи, например, открытый детский сад, где дети могут быть не полный день, семейный детский сад, открытые занятия, праздники, куда дети с родителями могут ходить в определенное время и др. При создании программы студенты использовали знания из разных областей, подходили к ситуации реально ее воплощения.

В проекте «Создание группы детского сада с учетом модели организации педагогически подготовленной среды по системе М. Монтессори», студенты в основном делили группу на четыре зоны: учебную, игровую, природную и зону релаксацию, вместе с тем в нескольких проектах были предложены зоны трудового обучения, зона развития движений, зона конструирования. Сметы предметно-пространственной среды студенты делали по специальным прайс-листам с фотографиями оборудования, была определена контрольная сумма средств, в которую студентам необходимо было уложиться при составлении проекта. Студенты распределяли между собой роли внутри подгруппы: педагог-сподвижник идей М. Монтессори, педагог, психолог, методист детского сада, управляющий проекта, заведующий детским садом, менеджер и т.д. Проанализировав получившиеся проекты можно сказать, что в основном студенты, владея знаниями идей М.Монтессори, смогли реализовать их в существующих реальных условиях современного детского сада. Наблюдалось умение студентов к свертыванию мыслительных операций, они создавали авторские символы для обозначения зон комнаты и материалов, вместе с тем критики отметили в ряде проектов «узкий» характер предметной среды, не было представлено глубины и фундаментальности в решении проблемы, в своих проектах студенты в большей степени ссылались на знания и мало использовали воображение и творчество.

Качественно изменился подход в последующих проектах, в частности в проекте «Магазин игрушек». Студентам было предложено сконструировать магазин игрушек на основе изучения современной игры и потребностей детей в игровых материалах, а также финансовых возможностей большей массы родителей. Были проведены опросы продавцов игрушек в реальных магазинах, родителей, проведены беседы с детьми. Идеи оформления, расположения игрового материала, деятельности детей и взрослых в магазине, предложенные студентами интересны, оригинальны и могут быть, на наш взгляд, реализованы в пространстве города, так как таких аналогов нет.

Анализируя проекты, мы увидели способность студентов к переносу опыта, а это один из самых универсальных приемов мышления, так как способность к переносу – важное условие продуктивного творчества. Опыт работы по использованию метода проекта показывает, что данная технология имеет богатые потенциальные возможности для развития творческой личности.

Литература:

1. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии [Текст] /В.П. Беспалько. – М.: Просвещение, 1989. – 230 с.
2. Богоявленская, Д.Б. Интеллектуальная активность как психологический аспект изучения творчества [Текст]/ Д.Б. Богоявленская // Исследование проблем психологии творчества под ред. Я.А. Пономарева. - М.: Наука, 1983.- С. 182 - 195.
3. Маклаков, А.Г. Общая психология: Учебник для вузов. [Текст] /А.Г. Маклаков - Спб.: Питер, 2005. - 583 с.
4. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования [Текст] / Под ред. д-ра наук проф. Е.С. Полат. М.- Академия, 2001. - 64 с.
5. Пономарев, Я.А. Психология творчества [Текст] /Я.А. Пономарев. – М.: Наука, 1976. – 302 с.

УДК 373; 372.8

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ РУССКОМУ ЯЗЫКУ И ЕГО ОТРАЖЕНИЕ В НОРМАТИВНОМ ОБЕСПЕЧЕНИИ ПРЕДМЕТНОЙ ПОДГОТОВКИ В X–XI КЛАССАХ СРЕДНЕЙ ОБЩЕЙ ШКОЛЫ И В УЧРЕЖДЕНИИ СРЕДНЕГО ПРОФОБРАЗОВАНИЯ

Чудаева Н. Л. - кандидат пед. наук, ФГБОУ ВПО «Хакасский государственный университет им. Н. Ф. Катанова» Колледж педагогического образования, информатики и права, г. Абакан, Россия

В статье рассматривается вопрос нормативного обеспечения языковой подготовки в старших классах средней школы и в педагогическом колледже.

Ключевые слова: компетентностный подход, предметные результаты, коммуникативная компетенция.

В новых условиях развития российского общества перед системой образования поставлена цель формирования качественно нового уровня развития и подготовки квалифицированного специалиста как творческой личности, обладающей собственным стилем мышления, способной самостоятельно и творчески решать стоящие перед ними профессиональные и иные задачи. Целенаправленное развитие и системное реформирование образования требует особой роли языкового образования, развития коммуникативной компетенции личности, способной использовать русский язык как инструмент общения. Современная школа (средняя и профессиональная) просто обязана формировать у обучающихся жизненные навыки и ключевые компетенции. Основные компетенции отражены в ГОС среднего общего образования [6], ФГОС по специальности 44.02.02. Преподавание в начальных классах (далее ФГОС+ СПО) [5], а также указаны личностные, метапредметные и предметные результаты освоения образовательной программы в ФГОС среднего (полного) общего образования (далее ФГОС СОШ) [3], по которым ведётся обучение в средней (полной) и профессиональной школах.

Формирование различных компетенций происходит средствами содержания образования, которые включают в себя компоненты функциональной грамотности учащегося, но не ограничиваются ими. В комплексности образовательных компетенций заложена дополнительная возможность представления образовательных стандартов в системном виде, допускающем построение четких измерителей по проверке успешности их освоения учениками. С точки зрения требований к уровню подготовки выпускников, образовательные компетенции «представляют собой интегральные характеристики качества подготовки учащихся, связанные с их способностью целевого осмысленного применения комплекса знаний, умений и способов деятельности в отношении определенного междисциплинарного круга вопросов» [7].

Ключевые образовательные компетенции конкретизируются на уровне образовательных областей и учебных предметов для каждой ступени обучения. Предметные компетенции по одному предмету, в нашем случае по русскому языку, определены в ГОС СОШ и СПО по-разному и противоречиво. К сожалению, во ФГОС СПО указаны только общие и профессиональные компетенции, напр.: «ОК 1. Понимать сущность и социальную значимость своей будущей профессии, проявлять к ней устойчивый интерес. ОК 2. Организовывать собственную деятельность, определять методы решения профессиональных задач, оценивать их эффективность и качество. <...> ОК 4. Осуществлять поиск, анализ и оценку информации, необходимой для постановки и решения профессиональных задач, профессионального и личностного развития. ОК 5. Использовать информационно-коммуникационные технологии для совершенствования профессиональной деятельности» и т. д. [5] или «ПК 1.1. Определять цели и задачи, планировать уроки. ПК 1.2. Проводить уроки. ПК 1.3. Осуществлять педагогический контроль, оценивать процесс и результаты обучения» и т. д. [там же].

Одной из главных целей обучения, определённых в ГОС СОШ, является формирование коммуникативной компетенции. «Коммуникативная компетенция – овладение всеми видами речевой деятельности и основами культуры устной и письменной речи, умениями и навыками использования языка в различных сферах и ситуациях общения, соответствующих опыту, интересам, психологическим особенностям учащихся старшей школы» [6].

Формирование лингвистической и коммуникативной компетенций являются одинаково важными задачами преподавания русского языка. При возрастающих требованиях к качеству подготовки специалистов данные компетенции становятся существенными квалификационными характеристиками. Ведущей в данном списке компетенций является коммуникативная, поскольку она как ключевая определяет уровень владения языком.

Компетенции и, соответственно компетентностный подход к обучению, занимают центральное место в системе управления качеством образования. Оно начинается с определения состава тех компетенций, которые должны быть освоены как образовательные результаты в учебном процессе

в школе и колледже. На выходе каждый учащийся в той или иной степени должен владеть требуемыми компетенциями. При компетентностном подходе учебная деятельность приобретает исследовательский и практико-ориентированный характер и сама становится предметом усвоения. Современные госстандарты для СОШ и СПО (педколледжа, в частности) не позволяют достичь этого, поэтому требуется согласование нормативного обеспечения

С учётом возрастающей роли русского языка в государстве и обязательности экзамена (ЕГЭ) по этому предмету в общеобразовательных учреждениях введён учебный предмет «Русский язык»: 1) в 10–11 кл. в объёме 70 часов на базовом уровне и 210 часов на профильном уровне за два года обучения; 2) на 1-ом курсе колледжа по специальности 44.02.02 Преподавание в начальных классах рекомендуемое количество аудиторных часов 117; 3) на дисциплину предметной подготовки (Профессиональный модуль 01. Преподавание по программам начального общего образования: МДК.01.02. Русский язык с методикой преподавания) отводится в целом 134 аудиторных часа на два года обучения (2–3-й курсы).

ФГОС СОШ и СПО обобщённо характеризует содержание образования. Каждое образовательное учреждение устанавливает конкретные требования к уровню подготовки выпускников, чтобы обеспечить обучающимся конституционное право на получение общего образования. Русский (родной) язык как учебный предмет в СОШ является органической частью образовательной области «Русский язык и литература», изучается с 1-го по 11-й класс в начальной и средней общей школе, а также введён для изучения на всех факультетах начального, среднего и высшего проф. образования. В системе общего образования русский язык занимает ведущее место среди предметов гуманитарного цикла в силу той роли, которую он играет в жизни нашего общества, в становлении и развитии личности. Образовательно-воспитательное значение определяется социальными функциями русского языка, являющегося средством общения и воздействия, познания действительности, хранения и усвоения знаний, приобщения к национальной культуре русского народа, первоэлементом художественной литературы как словесного искусства. Без знания языка невозможна социализация личности.

Во ФГОС СОШ сказано, что предметные результаты «должны отражать по "Русскому языку": 1) совершенствование видов речевой деятельности (аудирования, чтения, говорения и письма), обеспечивающих эффективное овладение разными учебными предметами и взаимодействие с окружающими людьми в ситуациях формального и неформального межличностного и межкультурного общения; 2) понимание определяющей роли языка в развитии интеллектуальных и творческих способностей личности, в процессе образования и самообразования; 3) использование коммуникативно-эстетических возможностей русского и родного языков; 4) расширение и систематизацию научных знаний о языке; осознание взаимосвязи его уровней и единиц; освоение базовых понятий лингвистики, основных единиц и грамматических категорий языка; 5) формирование навыков проведения различных видов анализа слова (фонетического, морфемного, словообразовательного, лексического, морфологического), синтаксического анализа словосочетания и предложения, а также многоаспектного анализа текста; 6) обогащение активного и потенциального словарного запаса, расширение объёма используемых в речи грамматических средств для свободного выражения мыслей и чувств адекватно ситуации и стилю общения; 7) овладение основными стилистическими ресурсами лексики и фразеологии языка, основными нормами литературного языка (орфоэпическими, лексическими, грамматическими, орфографическими, пунктуационными), нормами речевого этикета; приобретение опыта их использования в речевой практике при создании устных и письменных высказываний; стремление к речевому самосовершенствованию; 8) формирование ответственности за языковую культуру как общечеловеческую ценность» [2, 3].

По-иному сформулированы требования к изучению разделов науки о языке выпускниками средней школы. Сравним требования к уровню подготовки выпускников в ГОС СОШ и ФГОС СОШ (см. таблицу 1.1.)

Таблица 1.1. Требования к уровню подготовки выпускников средней школы по русскому языку

ГОС среднего общего образования по русскому языку, 2004г.	ФГОС среднего (полного) общего образования, 2012 г.
Требования к уровню подготовки выпускников (фактически)	Предметные результаты освоения основной образовательной программы на базовом и углубленном уровнях (перспективно)
<p>В результате изучения русского языка на базовом уровне ученик должен:</p> <p>знать/понимать</p> <ul style="list-style-type: none"> • связь языка и истории, культуры русского и других народов; • смысл понятий: речевая ситуация и ее компоненты, литературный язык, языковая норма, культура речи; • основные единицы и уровни языка, их признаки и взаимосвязь; • орфоэпические, лексические, грамматические, орфографические и пунктуационные нормы современного русского литературного языка; нормы речевого поведения в социально-культурной, учебно-научной, официально-деловой сферах общения; <p>уметь</p> <ul style="list-style-type: none"> • осуществлять речевой самоконтроль; оценивать устные и письменные высказывания с точки зрения языкового оформления, эффективности достижения поставленных коммуникативных задач; • анализировать языковые единицы с точки зрения правильности, точности и уместности их употребления; • проводить лингвистический анализ текстов различных функциональных стилей и разновидностей языка; <p>аудирование и чтение</p> <ul style="list-style-type: none"> • использовать основные виды чтения (...); <p>говорение и письмо</p> <ul style="list-style-type: none"> • создавать устные и письменные монологические и диалогические высказывания различных типов и жанров (...); • применять в практике речевого общения основные орфоэпические, лексические, грамматические нормы современного русского литературного языка; • соблюдать в практике письма орфографические и пунктуационные нормы современного русского литературного языка; • соблюдать нормы речевого поведения в различных сферах и ситуациях общения (...); • использовать основные приемы информационной переработки устного и письменного текста; <p>использовать приобретенные знания и умения в практической деятельности и повседневной жизни для:</p> <ul style="list-style-type: none"> • осознания русского языка как духовной, нравственной и культурной ценности народа; приобщения к ценностям национальной и мировой культуры; • развития интеллектуальных и творческих способностей, навыков самостоятельной деятельности; самореализации, самовыражения в различных областях человеческой деятельности; • увеличения словарного запаса; расширения круга используемых языковых и речевых средств; совершенствования способности к самооценке на основе наблюдения за собственной речью; • совершенствования коммуникативных способностей; развития готовности к речевому взаимодействию, межличностному и межкультурному общению, сотрудничеству; • самообразования и активного участия в производственной, культурной и общественной жизни государства. 	<p>Требования к предметным результатам освоения базового курса русского языка должны отражать:</p> <ul style="list-style-type: none"> - сформированность понятий о нормах русского, родного (нерусского) литературного языка и применение знаний о них в речевой практике; - владение навыками самоанализа и самооценки на основе наблюдений за собственной речью; - владение умением анализировать текст с точки зрения наличия в нем явной и скрытой, основной и второстепенной информации; - владение умением представлять тексты в виде тезисов, конспектов, аннотаций, рефератов, сочинений различных жанров; - сформированность представлений об изобразительно-выразительных возможностях русского, родного (нерусского) языка; - способность выявлять в художественных текстах образы, темы и проблемы и выражать свое отношение к ним в развернутых аргументированных устных и письменных высказываниях; - сформированность представлений о системе стилей языка художественной литературы.

Из вышесказанного и таблицы мы видим, что не определены чёткие требования к знаниям и умениям выпускников по разделам русского языка, хотя определен уровень подготовки учащихся

старших классов. Рассматриваемый стандарт 2004 г. определяет содержание, обеспечивающее формирование коммуникативной, языковой и лингвистической компетенций; а также культуроведческой. В новых стандартах для средней (полной) школы (ФГОС СОШ) разделам русского языка вообще не уделяется внимание – см. колонку 2 в табл. 1.1. Поэтому каждый учитель вправе, создавая рабочую программу по предмету, определять содержание, обеспечивающее подготовку выпускников по тому или иному разделу русского языка. А это часто приводит к тому, что уровень подготовки учащихся разный: одни знают только минимум, определённый в стандарте, которого порой не хватает не только для профессиональной реализации выпускника, но и для сдачи итогового экзамена по предмету (ОГЭ, ЕГЭ), другие – изучают более глубоко и поэтому легко соблюдают в языковой практике нормы современного русского литературного языка. Многие зависит и от личных качеств и знаний учителя.

В педколледже на 1-м курсе реализуются программы обучения в соответствии с ГОС СОШ, что также даёт право преподавателям самостоятельно определять содержание разделов по русскому языку, составляя рабочую программу. Поэтому возникает необходимость согласовывать требования к подготовке выпускников в СОШ и СПО.

Во ФГОС СПО и ФГОС+ СПО отмечаются только требования к основным умениям, знаниям обучающихся. В частности, в результате изучения профессионального модуля 01. Преподавание по программам начального общего образования МДК. 01. 02. Русский язык с методикой преподавания «обучающийся должен: уметь: <...> каллиграфически писать, соблюдать нормы и правила русского языка в устной и письменной речи; <...>; знать: требования образовательного стандарта начального общего образования и примерные программы начального общего образования; программы и учебно-методические комплекты для начальной школы; содержание основных учебных предметов начального общего образования в объёме достаточном для осуществления профессиональной деятельности и методику их преподавания: русского языка, детской литературы и т. д.» [5].

Мы видим, что в стандартах СПО также не определяется содержательный минимум конкретно по дисциплине «Русский язык», в частности по языковым разделам. К сожалению, в данных стандартах ведущее место отводится таким дисциплинам, как (перечислим в порядке нумерации в стандарте): «Основы философии», «Психология общения», «История», «Иностранный язык», «Физическая культура», а также дисциплинам математического и общего естественнонаучного цикла: «Математика», «Информатика и информационно-коммуникационные технологии в профессиональной деятельности», на изучение которых отводится больше аудиторных часов, чем на изучение дисциплины «Русский язык».

Литература:

1. Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике / В. М. Полонский. – М.: Высш. школа, 2004. – 512 с.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования от 17. 12. 2010 г. № 1897.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования от 17. 05. 2012 г. № 413.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 050146 Преподавание в начальных классах от 05. 11. 2009 г. № 535.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 44.02.02 Преподавание в начальных классах от 27. 10. 2014 г. № 1353.
6. Федеральный компонент государственного стандарта общего образования от 05.03. 2004 г. № 1089. Часть II. Основное среднее (полное) общее образование.
7. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты / А. В. Хуторской // Интернет-журнал "Эйдос". – 2002. – 23 апреля. <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm> © Н. Л. Чудаева, 2016

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА МОДЕЛИРОВАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЕСТЕСТВОЗНАНИЯ

Попова М. А. - «Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова» Колледж педагогического образования, информатики и права, г. Абакан

*«Скажи мне – я забуду, покажи мне – я запомню,
дай сделать самому – я научусь!»
Китайская пословица*

Для современной педагогики, ориентированной на компетентностный формат образования, актуальным является вопрос выбора и конструирования методов обучения. Действительно, как перейти от абстрактных формулировок к реальным результатам овладения компетенциями? Одной из технологий, позволяющих закрепить не только полученное знание, но и освоенное умение, является моделирование.

Моделирование – это метод научного познания, заключающийся в создании и исследовании реальных объектов. Целью этого метода является изучение структур, явлений на сравнительно небольших объектах. «Под моделью понимают отображение фактов, вещей и отношений определенной области знаний в виде более простой, более наглядной материальной структуры этой или другой области». [1, с.262].

Материальные модели помогают зримо представить характеристики реального природного явления или объекта, непосредственное оперирование с которыми затруднительно, невозможно, дорого, требует слишком длительного времени и т.п. Существенными признаками модели являются: наглядность, абстракция, элемент научной фантазии и воображения, использование аналогии как логического метода построения, элемент гипотетичности. Иными словами, модель представляет собой гипотезу, выраженную в наглядной форме. Изучение модели позволяет получить новое знание, новую целостную информацию об объекте.

Главный акцент в обучении методом моделирования делается не на компонент получения знаний, а на компонент приобретения способов деятельности и ценностных ориентаций. Здесь меняется позиция ученика от объекта научения до активного субъекта учения, самостоятельно добывающего информацию и конструирующего необходимые для этого способы действия. Позиция учителя переходит из транслятора содержания обучения в менеджера, организатора и эксперта, функции которого состоят в грамотной постановке задач, организации процесса их решения и экспертизе полученных обучающимися решений на предмет соответствия планировавшимся результатам [2]. Такой вид деятельности связан с созданием коммуникативной среды, расширением пространства сотрудничества на уровне «учитель – ученик», «ученик – ученик», «учитель – автор», «ученик – автор» в ходе постановки и решения учебно-познавательных задач. В процессе моделирования у учителя появляется возможность поддержать инициативу своих учеников, стимулировать их к творчеству в познавательной деятельности, которая носит частично-поисковый, поисковый, проблемный и даже исследовательский характер. Поведение учителя заключается в умении поставить учебно-познавательные проблемы так, чтобы вызвать интерес к размышлению, анализу и сравнению известных фактов, событий, явлений; в стимулировании к поиску новых знаний и нестандартных способов решения задач; в поддержке ученика на пути к самостоятельным обобщениям и выводам. Метод моделирования эффективно развивает образное мышление ученика, эмоционально-нравственную сферу его личности, стимулирует к саморефлексии и самопознанию, самораскрытию творческих способностей и ценностного отношения к миру; учит эмоциональному и диалогическому стилю общения с человеком, сотрудничеству и взаимоповажению, признанию его самооценности.

Главными задачами такого метода обучения являются:

- получение фактических знаний;
- изучение наиболее сложных для познания вопросов по естествознанию;
- формирование навыка поиска правильного решения задания с применением анализа и синтеза;

- изучение и применение метода моделирования на практике.

Моделирование является одним из методов в курсе естествознания. Интегрированный курс «Естествознание» является обязательной частью базовых общеобразовательных учебных дисциплин на ступени среднего (полного) образования. Концепция данного курса заключается в рассмотрении объектов и явлений естественного мира (мега-, макро- и микромиров) в гармонии биологии, химии, физики, экологии.

Освоить такой курс максимально эффективно позволяет деятельностный подход обучения, который ориентирован на овладение общими и профессиональными компетенциями.

Общеобразовательные дисциплины являются начальным звеном в компетентностном процессе.

Метод моделирования органично соответствует содержанию компетенций, формируемых при изучении дисциплины естествознания. Из двенадцати общеобразовательных компетенций (ОК) метод моделирования является оптимальным для формирования восьми ОК.

Перечень компетенций, формируемых при освоении дисциплины методом моделирования:

ОК 2. Организовывать собственную деятельность, выбирать типовые методы и способы выполнения профессиональных задач, оценивать их эффективность и качество;

ОК 3. Принимать решения в стандартных и нестандартных ситуациях и нести за них ответственность;

ОК 4. Осуществлять поиск и использование информации, необходимой для эффективного выполнения профессиональных задач, профессионального и личностного развития;

ОК 5. Использовать информационно-коммуникационные технологии в профессиональной деятельности;

ОК 6. Работать в коллективе и команде, эффективно общаться с коллегами, руководством, потребителями;

ОК 7. Брать на себя ответственность за работу членов команды (подчиненных), результат выполнения заданий;

ОК 8. Самостоятельно определять задачи профессионального и личностного развития, заниматься самообразованием, осознанно планировать повышение квалификации;

ОК 12. Соблюдать деловой этикет, культуру и психологические основы общения, нормы и правила поведения.

Моделирование обеспечивает формирование и развитие у студентов ключевых компетенций, которые способны развить в личности умения учиться, думать, анализировать, прогнозировать, проектировать, рефлексировать, сотрудничать.

Использовать метод моделирования в своей практике мне пришлось тогда, когда я столкнулась с рядом образовательных проблем, которые не решались традиционными путями. Я пришла к выводу, что ситуацию можно исправить, введя в практику обучения метод моделирования. В изучении любой дисциплины, в том числе и естествознания, первостепенное значение имеют опорные понятия, которые позволяют объяснить различные биологические, химические явления, физиологические процессы. Овладевая основными понятиями, учащиеся часто не соотносят между собой теоретические знания об объекте исследования и его строением, они не могут по описанию составить «портрет» объекта, и наоборот; путают понятия: структурные единицы - части целого, аминокислоты - нуклеотиды, алканы - алкены, ассимиляция - диссимиляция, аэробы - анаэробы. Типичной ошибкой является перенос существенных признаков одного понятия на другое, иногда нет умения переносить знания на новые факты (применение знаний в новой ситуации), не сформирован навык использования теории для объяснения фактов.

Причины ошибок могут быть в следующем: не каждое понятие удастся раскрыть полностью из-за большого их количества; отсутствует систематическое развитие некоторых понятий в процессе преподавания; не всегда удается использовать приемы систематизации и обобщения знаний учащихся по причине большого объема теоретического материала и ряд других причин. Применение в обучении моделирования позволяет по-новому решать учебные задачи.

При формировании естественнонаучного мировоззрения в курсе «Естествознания» конкретные представления заменяются абстрактным материалом, а многие понятия связаны с познанием явлений микромира и макромира. Именно модели делают возможным познать абстрактные понятия и процессы, которые невозможно наблюдать. Способность к моделированию во многом определяет способность к познанию. Для формирования личности с позиции профессионализма умение моделировать социально значимо. Моделирование – процесс, требующий построения образных представлений о реальности, логической проработки созданной модели и её перестроения, если появляются противоречащие факты. В процессе моделирования ученику необходимо проделывать логические операции – сравнение и аналогию, анализ и синтез, систематизацию и обобщение. В основе выполнения моделей лежат умственные действия. Составление моделей способствует развитию у студента мотивационной сферы, интеллекта, способности контролировать и управлять своей учебно-познавательной деятельностью.

В ходе моделирования учащиеся проходят несколько этапов деятельности.

Первый – теоретическое изучение интересующего явления или объекта, анализ и обобщение этой информации, и создание гипотезы, лежащей в основе будущей модели.

Второй – составление программы деятельности, её организация в соответствии с выбранным материалом для изготовления модели, внесение в неё изменений, полученных практикой или различными информационными источниками, уточнение первоначальной гипотезы исследования, взятой в основу модели.

Третий – создание окончательного варианта модели. Если на втором этапе исследователь как бы предлагает различные варианты конструируемой модели, то на третьем этапе он на основе этих вариантов создает окончательный образец того или иного объекта, который собирается создать.

Контроль знаний, умений и навыков осуществляется также в три этапа.

Первый – репродуктивный. Умение ученика по готовой модели воспроизвести в целом весь материал темы, систематизировать его и обобщить.

Второй – аналитический. Умение ученика вносить свои коррективы, дополнения, изменения в уже готовые модели.

Третий – творческий. Умение составлять индивидуальные объемные модели.

Таким образом, учащиеся «пропускают» через себя информацию, анализируют, обобщают, усваивают причинно-следственные связи и воплощают в модель. Проводя такие занятия, преподаватель довольно легко может определить, насколько ученик понимает предмет.

Принцип работы метода моделирования можно показать на нескольких примерах изучения дисциплин и тем.

В области биологии моделирование находит широкое применение не только из-за того, что может заменить эксперимент. Оно имеет большое самостоятельное значение, которое выражается в целом ряде преимуществ:

- с помощью метода моделирования на одном комплексе данных можно разработать целый ряд различных моделей, по-разному интерпретировать исследуемое явление и выбрать наиболее плодотворную из них для теоретического истолкования;
- в процессе построения модели можно сделать различные дополнения к исследуемой гипотезе и получить ее упрощение;
- в случае сложных математических моделей можно применять ПК; открывается возможность проведения модельных экспериментов.

При изучении темы «Строение клетки» предлагается проводить занятия по моделированию бактериальной, растительной и животной клетки с использованием пластилина. Этот прием возможно использовать как в ходе проведения урока, так и в качестве творческого домашнего задания. Важным свойством модели в данном случае является необходимость выявить признаки различия, которые нужно отразить в каждой клетке и творчески показать соответствующие органоиды. Например, в растительной клетке изготовить гладкую эндоплазматическую сеть в виде системы канальцев, а в животной клетке – шероховатую в виде системы полостей с рибосомами. Модель ДНК наглядно демонстрирует учащимся последовательность и закономерность расположения нуклеотидов в двуцепочечной ДНК. Для выполнения работы учащимся необходимы различные теоретические знания. А после «пластилиновых» работ лучше воспринимаются электронные модели, теоретический материал.

В построении модели может использоваться не только пластилин, но и другие подручные материалы. Например, цветная бумага, картон, проволока, воздушные шарики, упаковочные материалы, ватные палочки и диски, пластиковые бутылки и др. Модели часто делаются разборные, поэтому их удобно использовать при отработке различных умений, например, модели «биосинтез белка» и «уровни организации белковой молекулы» применяются в дисциплине «Естествознание» при изучении различных модулей.

При изучении строения вещества ученикам предлагается изготовить модель по теоретическому материалу из пластилина, липкой массы. Демонстрация полученного результата позволяет легче выявить ошибки, неточности, устранить пробелы в правильном понимании теоретического материала и, конечно, закрепить усвоенный материал. Теперь, когда есть общее представление о строении вещества, можно усложнить задачу: например, изготовить модель из бумаги, картона и других подручных средств. Как правило, справляются с этой задачей далеко не все. Но те, кто оказывается успешным в этой деятельности, а это Зауэр Катрина, Лопатина Анастасия, Телегина Маргарита, Беккер Анастасия, дают возможность другим студентам повторить их результат и усовершенствовать первые модели. Чтобы изготовить модель, необходимо прежде всего разобраться до деталей в строении вещества. Это самопринуждение прочитать и изучить учебник, лекционный материал. Изготовленную модель необходимо защитить. И здесь студент проговаривает основные химические, биологические понятия, которые являются не пустым звуком, а осмысленной структурой, единицей сложной конструкции. Следует отметить, что модели студентов, созданные ранее, перерабатываются и дополняются по мере расширения и углубления знаний по предмету, а также используются при изучении обмена веществ на дисциплине «Возрастная анатомия, физиология и гигиена».

При выполнении входного контроля в начале сентября выполнение составило 34 %, при выполнении контрольного среза в конце декабря – 62%, а при выполнении аттестационного теста в мае – 86 %.

В процессе моделирования органических молекул вещества, пространственного расположения атомов в молекуле главной является деятельность познания теории строения вещества, а моделирующий является на занятии центральной фигурой, для которого приоритетными становятся самостоятельное приобретение естественнонаучных знаний и применение полученных знаний о веществах. Работа по конструированию молекул является активной формой обучения, нежели просмотр слайда или видеоролика по данной теме. Во главу угла ставится не сама дисциплина с её основными

понятиями, а воспитанник, который эти понятия должен усвоить в процессе индивидуальной учебной деятельности. Направленность на новые цели образования - компетенции - требует привлечения студентов к осуществлению какой-либо деятельности, умений и способностей, направленности к самообразованию, самовоспитанию.

Нашими студентами изготовлены модели следующих молекул: белковая молекула первичной структуры, белковая молекула вторичной структуры, белковая молекула третичной структуры, белковая молекула четвертичной структуры. На примере моделей первичной структуры легко можно продемонстрировать формирование вторичной и последующих структур белка, на примере модели четвертичной структуры доказать возможность денатурации и ренатурации.

Кроме того, студенты изготавливают модели митоза и мейоза, демонстрирующие плоскостное строение и поведение хромосом на разных этапах процесса, которое так важно для понимания механизма деления клеток; модель биосинтеза белка. Собрана большая коллекция моделей строения углеводородов: алканы, алкены, алкины, ароматические углеводороды, в которых отражены все виды гибридизации атома углерода: sp^3 -, sp^2 - и sp -гибридизации.

Модельный метод достаточно разнопланово можно использовать в системе занятий: как способ решения задач, выполнения лабораторной работы.

В ходе знакомства с явлением изомерии обучающиеся приобретают навык составления структурных формул изомеров. Для выведения понятия «изомеры углеродного скелета обучающимся предлагается выполнить следующее задание.

Задача. Как доказать, что молекулярной формуле C_5H_{12} соответствует несколько веществ разного строения? Составьте структурные формулы и модели, соответствующие каждому строению изомера. Преподаватель координирует данный процесс, анализирует результаты, находя ошибки, чаще всего выражающиеся в повторе вариантов составленных формул.

Модельный метод обучения позволяет сформировать такие исследовательские навыки, как выдвижение гипотезы, анализ полученных материалов, обобщение и формулировка собственных выводов.

В результате из-за высокой степени наглядности, заинтересованности учащихся в таком виде работы повышается интерес, происходит более осмысленное понимание химических процессов, развивается абстрактное мышление. Учащиеся видят реальный процесс организации и движения частиц, что важно для понимания именно химии как науки о веществах.

Вместе с тем учащиеся должны понимать, что модели упрощают объект, так как в них отражаются лишь определенные существенные стороны объекта. Модели отражают современное знание об объекте, они не отходят от истины, а приближаются к ней. Модель сама нуждается в теоретическом истолковании. [3].

Чем шире используются в учебном процессе модели, тем более глубоки знания учащихся о строении органических веществ. У школьников повышается теоретический уровень знаний по курсу органической химии, возрастает абстрактная мыслительная деятельность, расширяется объем и углубляется содержание формируемого понятия, развиваются познавательные способности, самостоятельность.

Все это ясно показывает, что моделирование выполняет в естествознании самостоятельные функции и становится все более необходимой ступенью в процессе его преподавания. Однако моделирование сохраняет свое эвристическое значение только тогда, когда учитываются границы применения всякой модели.

Мультимедийная информация предоставляет новые возможности использования различных «неожиданных» материалов для объемного моделирования объектов исследования в аудитории и дома. На большинстве занятий происходит совместная работа учеников и учителя по открытию общих принципов функционирования, устройства и развития живых существ и других биологических систем. Эти общие принципы воплощаются в разнообразных моделях. Эти модели впоследствии становятся основой самостоятельности, средством понимания учебных и авторских текстов и исследования нового.

Подобный тип обучения формирует у студентов умение учиться, учить себя. Наиболее важные, ключевые, содержательные шаги в развитии важных биологических понятий необходимо строить как собственные ученические исследования и открытия. Понятие развития выстраивается как итог всей учебной работы учащихся по ходу разворачивания предметной логики. Оно опирается на многообразную работу с модельными формами, обслуживающими формирование ключевых понятий естествознания: понятий клетки, орган, организм, индивидуального развития, эволюции, популяции, экосистемы. Эти базовые понятия становятся «очками» нового видения мира живых существ и возможных собственных действий в этом мире.

Литература:

1. Клаус Г. Кибернетика и философия. М.: И.Л., 1963, с. 262
2. Бершадский М.Е., Гузев ВВ. Дидактические и психологические основания образовательной технологии. - М.: Центр "Педагогический поиск", 2003.
3. Общая методика обучения химии в школе. Иванова Р.Г., Дрофа, Москва, 2008 год

**САМОАКТУАЛИЗАЦИЯ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА В УСЛОВИЯХ
МОДУЛЬНО-РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЫ НА ОСНОВЕ
КОНЦЕНТРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ**

Наговская Фариды Шамильевна - Почетный работник СПО РФ, преподаватель колледжа педагогического образования, информатики и права ФГБОУ ВПО ХГУ им. Н.Ф. Катанова, Абакан, Хакасия, Россия

Показана роль модульно-рейтинговой системы на основе концентрированного обучения в самоактуализации студентов колледжа, обозначены критерии проявления самоактуализации студентов в данных условиях.

Ключевые слова: самоактуализация, мониторинг, модуль, рейтинг, модульно-рейтинговая система обучения, концентрированное обучение.

Современный уровень достижений науки и производства требует от человека все более длительной, дорогостоящей и трудной процедуры овладения профессиональными компетенциями – получение рабочего места в лидирующей фирме возможно лишь в результате преодоления острой конкуренции. Соответственно, занять достойное место на рынке труда сможет только компетентный, конкурентоспособный специалист с высоким уровнем развития личности. Современная философия рассматривает понятие «развитие» как определенные качественные изменения объектов, появление новых форм бытия, изменения в системах объектов и совокупности их внешних и внутренних связей. Специфика этих изменений основана на диалектическом отрицании и связана с приобретением системой новых качеств с сохранением исходной основы и образованием в ней новых связей, приближающих систему к цели развития. В этом понимании понятие «развитие» синонимично понятию «прогресс». В концепции системного подхода оптимальный путь развития системы связывается с развитием ее самоорганизации, поэтому современная наука вернулась на новом уровне понимания к теории самоактуализации, так как именно самоактуализация является деятельностью субъекта, направленной на свое развитие.

Теория самоактуализации представляет собой сложное системное образование, включающее в себя частные теории. Наиболее важными в контексте нашего исследования являются: теория мотивации, основанная на идее различения бытийных, дефицитарных и мета-мотивов и ценностей; теория пиковых переживаний; теория развития личности, основанная на связи мотивов развития, пиковых переживаний и проблемы выбора оптимального решения; теория самоактуализированной личности как цели развития.

Пожалуй, наиболее спорной, но и важнейшей частью этой теории является метатеория самоактуализации, основанная на идее Карла Роджерса о самоактуализации как проявлении глобальной тенденции к актуализации. Тенденция к самоактуализации, по К. Роджерсу, есть проявление глубинной тенденции к актуализации: «Подтверждением этому служит универсальность проявления этой тенденции во Вселенной, на всех уровнях, а не только в живых системах... Мы подключаемся к тенденции, пронизывающей всю фактическую жизнь и выявляющей всю сложность, на которую способен организм. На еще более широком уровне, как я уверен, мы имеем дело с могучей созидательной тенденцией, сформировавшей нашу Вселенную: от самой крохотной снежинки до самой огромной галактики, от самой ничтожной амебы до самой тонкой и одаренной личности. Возможно, мы касаемся острия нашей способности преобразовывать себя, создавать новые, более духовные направления в эволюции человека. Именно такая формулировка является философской основой личностно-центрированного подхода». Путь роста личности, по К. Роджерсу, это путь самопреобразования, объективным показателем которого является преобразование «Я-концепции».

С.Л. Рубинштейн, рассматривая человека как «субъекта жизни», говорит о двух основных способах его существования. Первый из них – «жизнь, не выходящая за пределы непосредственных связей, в которых живет человек. Здесь человек весь внутри жизни, всякое его отношение – это отношение к отдельным явлениям, но не к жизни в целом. Здесь нравственность существует как невинность, как неведение зла, как естественное природное состояние человека». Ускоряющиеся перемены в социуме неизбежно в тот или иной момент времени ломают подобный наивный и патриархальный ук-

лад жизни, вынуждая человека к рефлексии, которая «выводит человека мысленно за его пределы. Это решающий, поворотный момент. Здесь кончается первый способ существования и начинается либо путь к душевной опустошенности, к нигилизму, к нравственному скептицизму, к моральному разложению, либо другой путь – к построению нравственной человеческой жизни на новой, сознательной основе...».

Итак, жизненный путь человека – это события в его практической деятельности по решению проблем в его динамически меняющейся социальной ситуации. С.Л. Рубинштейн пишет: «Всякий человек имеет свою историю, поскольку развитие личности опосредовано результатом её деятельности. Лишь по мере того, как личность предметно, объективно реализуется в продуктах своего труда, она через них растет и формируется. Линия, ведущая от того, чем человек был на одном этапе своей истории, к тому, чем он стал на следующем, проходит через то, что он сделал... в этом ключ к пониманию развития личности». Личность студента развивается в процессе учебной деятельности, организуемой в формате личностно-ориентированных педагогических технологий, к которым, несомненно, относится технология модульно-рейтингового обучения.

Модульно-рейтинговая система обучения введена в образовательный процесс колледжа (КПОИиП ХГУ им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, Республика Хакасия) с целью повышения качества подготовки выпускников. В теоретическом аспекте рассматриваемая система должна снижать загруженность студентов в период сессии; давать возможность получить оценку «отлично» без сдачи экзамена; создавать здоровую конкуренцию среди студентов; исключать элемент субъективизма при выставлении итоговой оценки; индивидуализировать и дифференцировать учебный процесс. Подтверждение этих теоретических положений мы нашли в результатах исследований, проведенных в отечественной образовательной практике. В.Г. Колесников: модульное обучение способствует решению многих задач совершенствования профессиональной подготовки: учит студента самостоятельно оперировать учебным содержанием в процессе его освоения и усваивать учебную информацию осознанно и прочно, что способствует, в свою очередь, развитию интеллекта и формированию навыков самообучения; обеспечивает студенту развитие его мотивационной сферы, способствует формированию навыков самоорганизации, самоконтроля, самооценки; учит целеполаганию в познавательной деятельности, умению определять пробелы в своих знаниях и недостаточность умений, что, безусловно, очень важно для развития личности [4]. Т.И. Шамова: применение технологии модульного обучения в массовой школе может разрешить целый ряд противоречий: между фронтальными формами обучения и индивидуальным способом присвоения знаний, а также индивидуальным темпом учебно-познавательной деятельности каждого ученика; между необходимостью дифференциации образования и единообразием содержания и технологий обучения; между преобладающим объяснительно-иллюстративным способом преподавания и деятельностным характером учения, которое бы способствовало развитию интересов и способностей ученика [11]. П.И. Третьяков: модульное обучение формирует навыки самообразования: «учащийся достигает поставленных целей путем самостоятельной работы с предложенной ему индивидуальной рабочей программой, включающей в себя целевой план действий, банк информации и методическое руководство по достижению поставленных дидактических целей [9]. Исследования В.В. Шевцовой показали продуктивность интеграции модульного обучения с рейтинговой системой оценивания. Это значительно активизирует студентов в течение семестра, индивидуализирует их работу в формате обычных групповых занятий, повышает творческое начало, обеспечивает постоянную рефлексию качества учебных достижений, под которыми в современной дидактике понимают все изменения в личности учащихся, происходящие под влиянием учебно-воспитательного процесса [12]. Мы проверили, как с этими выводами соотносятся результаты мониторинга по внедрению модульно-рейтинговой системы обучения в целостный педагогический процесс колледжа. При выражении своего отношения к обучению в условиях модульно-рейтингового обучения, 8% студентов отметили, что им стало интересней учиться, 25% респондентов нравится информационное сопровождение модульно-рейтингового обучения, 68% студентов считают, что модули и рейтинги их мотивируют, организуют и дисциплинируют. На вопрос «Легче или труднее вам учиться в условиях МРСО?» 24% студентов ответили, что учиться им легче, 16% ответили, что труднее, а 40% респондентов этот вопрос оставили без ответа. На вопрос «Хотели бы Вы, чтобы обучение в колледже осуществлялось в условиях МРСО?», 53% ответили утвердительно, 28% выразили несогласие, а 19% студентов безразлично, по какой технологии они обучаются.

Анализ систем модульно-рейтингового обучения, используемых в отечественной образовательной практике, показал, что они структурированы в два уровня – инвариантный и вариативный. Инвариант – модульная структура изучаемого материала и рейтинговый принцип фиксации учебных достижений обучаемых – обладает несомненными вышеуказанными достоинствами. Вариативная часть, на наш взгляд, имеет ряд существенных недостатков. К ним мы относим чрезмерно широкий диапазон шкал перевода рейтинговых баллов в академические оценки, наличие весовых коэффициентов модулей, создание таких моделей определения стоимости модуля и его учебных элементов, которые повышают трудоемкость технологии. При этом наблюдаются случаи, когда в одном учебном заведении разными преподавателями применяются разные нормы рейтинговых баллов за одинаково-

вые модули или учебные элементы, что создает недостоверную картину учебных достижений студентов [6]. При исследовании вопроса психологической нагрузки студента в условиях модульно-рейтинговой системы обучения мы пришли к выводу о благоприятном функционировании данной технологии в условиях асинхронного обучения, когда понятие курса является не годом обучения, а академическим рангом, продолжительность нахождения в котором определяется самим студентом. Асинхронность характеризуется также индивидуальной или частично индивидуальной организацией учебного процесса. Речь идет не о персональных занятиях с преподавателем, а о предоставлении права студенту формировать индивидуальный учебный план и изучать дисциплины в различных группах и потоках. Или, как пишет Т.С. Георгиева, «система обучения, основанная на продуманном делении изучаемого материала на модули, на сдаче зачета должна быть только тогда, когда студент готов его сдать, - это кардинальное решение проблемы стрессов, отсевов и поломанных судеб» [2]. К сожалению, в настоящее время в отечественной практике асинхронное обучение, если и используется, то пока, как правило, в весьма незначительных объемах.

Выявление описанных здесь и, вполне вероятное существование еще неосознаваемых нами на данный момент психолого-педагогических противоречий, подводят к необходимости мониторинга развития личности студентов в условиях модульно-рейтинговой системы обучения. Под мониторингом мы понимаем поэтапный процесс оценки состояния исследуемого явления, анализ факторов, повышающих эффективность данного процесса, выявление оптимального содержания форм, методов, средств его организации [8]. Объектом мониторинга является процесс самоактуализации студентов колледжа в условиях модульно-рейтинговой системы обучения. Самоактуализация личности понимается нами как *деятельность* человека по *осознанию* особенностей своей личности, максимальной их *реализации* путем *активного проявления* в предлагаемых ситуациях. Описаны четыре основных компонента феномена самоактуализации: *мотив* – тенденция личности; *процесс* – механизм развития личности; *эпизод* – переживание ситуации самоактуализации; *результат* – самоактуализирующаяся личность.

Мотивационный компонент самоактуализации студентов колледжа в условиях модульно-рейтингового обучения проявляется, как потребность занять определенные строчки рейтинга и определяющая выбор студента между достижением верхних или нижних границ диапазона баллов за модуль. При этом рейтинг выступает не как самоцель, а как внешний показатель уровня компетентности.

Процессуальный компонент проявляется в деятельности студента по активному проявлению своих способностей в достижении высоких рейтингов, и тогда рефлексия как психическое новообразование обеспечивает осознаваемый переход возможностей студента в компетентность его личности.

Результативный компонент рефлексировается студентом по итогам изучения модуля и является итогом взаимодействия мотивационного и процессуального компонентов самоактуализации в конкретной ситуации.

Таким образом, *критериями* проявления *самоактуализации* студентов в условиях модульно-рейтингового обучения являются *мотивация* на достижение высоких рейтингов, активная *деятельность* по проявлению своих способностей и *рефлексия* осознания перехода возможностей студента в компетентность его личности.

Для определения взаимосвязи самоактуализации личности студента – первокурсника и его местом в рейтинге было проведено тестирование по самоактуализационному тесту Э. Шострома (блок «Самовосприятие», шкала «Познавательные потребности», шкала «Креативность») и методике диагностики личности на мотивацию к успеху Т. Элерса [5]. Для интерпретации результатов использовались показатели диагностики студентов из первой и последней десяткой рейтинга по итогам первого семестра. У студентов первой десятки рейтинга был выявлен очень высокий и умеренно высокий уровень мотивации к успеху. У студентов последней десятки рейтинга был выявлен умеренно высокий и средний уровень мотивации. Результаты данной диагностики свидетельствуют о наличии у студентов первой десятки рейтинга определенной установки, высокой «планки» достижений. Студенты со средним уровнем мотивации довольствуются средними и даже низкими результатами своих достижений, что и подтверждает их место в рейтинге. Самовосприятие - это принятие человеком самого себя, как со своими достоинствами, так и недостатками. Высокий уровень самовосприятия наблюдался в одинаковом количестве у студентов первой и последней десятки рейтинга. Высокий уровень самовосприятия может свидетельствовать об уверенности в себе, хорошей самопрезентации, подчеркивании своих достоинств, что и характерно для студентов из первой десятки рейтинга. В тоже время высокий уровень самовосприятия может быть показателем скрытых комплексов, которые человек пытается компенсировать реальным или воображаемым превосходством в чем-либо. Именно так выражается высокий показатель самовосприятия у студентов последней десятки рейтинга, которые психологически не готовы принять свои недостатки. Эти студенты очень болезненно относятся к критике в свой адрес. Низкий уровень самовосприятия у студентов первой десятки рейтинга наблюдается значительно реже, чем у студентов последней десятки. Это объясняется тем, что низкий показатель самовосприятия у студентов с высоким рейтингом компенсируется средним или вы-

соким показателем познавательной потребности и креативности, а также высокой мотивацией к успеху. Низкий уровень самовосприятия у студентов последней десятки свидетельствует о повышенной самокритике, неуверенности в себе, в слабом умении самопрезентации. У таких студентов слабо срабатывает компенсация сильных сторон их личности. Возможно, они еще недостаточно знают сильные стороны своей личности и поэтому не умеют их использовать. Такие студенты особенно нуждаются в стимуляции учебной деятельности со стороны педагогов. Высокий уровень познавательной потребности в одинаковой мере наблюдается у студентов первой и последней десятки. У менее успешных студентов высокий уровень познавательной потребности часто сочетается с низким самовосприятием либо со средним или низким уровнем креативности - способности быстро усваивать и разными способами использовать новую информацию для создания творческих достижений. Высокий уровень креативности у менее успешных студентов говорит о большом потенциале и недостаточной возможности реализовать этот потенциал. Такие студенты нуждаются в творческом стимулировании в процессе обучения. В первой десятке рейтинга мы обнаружили достаточно большое количество студентов с низкой креативностью. У данных студентов преобладает больше репродуктивный процесс обучения. Такие студенты могут добросовестно выучить учебный материал, но не смогут, например, синтезировать информацию из разных дисциплин, найти новое применение данной информации. При обработке результатов диагностики мы столкнулись с определенными противоречиями. Нами был выявлен студент с высокими показателями по двум диагностикам, но при этом он занимал 24 место в рейтинге, т.е. был последней десятке. Другой студент, из первой десятки рейтинга, обладал низкими показателями самовосприятия, познавательной потребности, креативности и умеренно высоким уровнем мотивации к успеху. Мы предполагаем, что наличие таких противоречий свидетельствует о других факторах либо особенностях личности студентов, которые влияют на рейтинг, но которые не рассматривались в нашем исследовании (например, адаптационный стресс, разочарование в выборе специальности и др.). Основываясь на этих данных, мы пришли к выводу, что разработанная в колледже модульно-рейтинговая система организации учебной и внеаудиторной деятельности студентов на основе концентрированного обучения вполне может быть использована в качестве механизма управления личностным ростом студентов и средства самоактуализации будущих специалистов, поскольку она акцентируется на формировании способностей студента к самообразованию и саморазвитию путем самостоятельного формирования профессиональных компетенций.

Выводы.

1. Теоретический анализ литературы и практическое внедрение модульно-рейтинговой системы обучения в целостный педагогический процесс учреждения среднего профессионального образования показывают, что в процессе модульно-рейтингового обучения обеспечиваются условия для самостоятельной работы студентов, осуществляется актуализация их рефлексивного контроля над процессом и результатами своей учебной деятельности, гарантируется достижение заданных целей образования.

2. Применение модульно-рейтинговой системы на основе концентрированного обучения основано на гуманистических идеях и принципах, посредством которых реализуется личностный подход.

3. Личностный подход тесно связан с деятельностным подходом, так как деятельность – это основа, средство и решающее условие развития личности. Деятельностный подход переводит обучаемых в позицию субъекта познания, труда и общения, что, в свою очередь, ведет к реализации полисубъектного (диалогического) подхода, основанного на идее неограниченности творческого потенциала и возможностей личности в процессе общения, взаимодействия с другими людьми.

4. Личностный и деятельностный подходы в образовании гармонично связаны с компетентностным подходом, который формирует личность, адекватную новому качеству экономики. Из описанных в литературе формул потребностей рынка труда в качестве рабочей силы внимание привлекает наиболее лаконичная: все грамотные (умеют читать и писать); все практичные (знают законы функционирования и развития природы и общества); все мыслящие (умеют анализировать и синтезировать понятия и соединять в одно целое философию, логику и теорию познания) [3]. В интеграции личностного, деятельностного и компетентностного подхода формула становится ещё короче: все компетентные.

Литература:

1. Бойкова, И.Н. Технология мониторинга качества учебных достижений младших школьников [Текст] // Поиск. - Абакан: Издательство ГОУ ДПО ХРИПК и ПРО. – 2009. - №3. – С. 30.
2. Георгиева, Т.С. Высшая школа США на современном этапе [Текст] – М.: Высшая школа, 1989. – 144с.
3. Зорина, В.Л., Нургалеев, В.С. Оптимизация образовательного процесса в средней школе посредством способа диалектического обучения: монография [Текст] – Красноярск: СибГТУ, 2001. – 199с.

4. Колесников, В.Г. Организационно-педагогические условия реализации технологии концентрированного обучения в колледже : дис. ... канд. пед. наук [Текст] – Казань, 1998. – 179с.
5. Лучшие психологические тесты / сост. М.В. Оленникова [Текст] – М.: АСТ; СПб: Сова, 2010. – 639с.: ил. – С. 352-371
6. Наговская, Ф.Ш. Модульно-рейтинговое обучение в условиях компетентностного подхода как средство развития личности студентов [Текст] // Совет ректоров. - 2009. - № 9. – С.81-84.
7. Евусяк О.В., Наговская Ф.Ш. Экспериментальное внедрение модульно-рейтингового обучения в учебный процесс колледжа [Текст] // Департамент профессионального образования. – 2009. - №10. – С.11-14.
8. Наговская, Ф.Ш. Модульно-рейтинговая система обучения в педагогическом колледже: ориентация на формирование профессиональной компетентности [Текст] // Среднее профессиональное образование. – 2010. - №3. – С.36 - 40.
9. Третьяков, П.И., Сенновский, И.Б. Технология модульного обучения в школе: практикоориентированная монография [Текст] / под ред П.И.Третьякова. – М., Новая школа, 1997. – 352с.
10. Уварина, Н.В. Мониторинг самоактуализации младших школьников в творческой деятельности [Текст] // Стандарты и мониторинг. -2008. - №4. – С. 21-25.
11. Шамова, Т.И. Основы технологии модульного обучения // Педагогические технологии: что это такое и как их использовать в школе: практико-ориентированная монография [Текст] – Москва; Тюмень, 1994. – с. 89 – 108.
12. Шевцова, В. В. Влияние модульно-рейтинговой технологии обучения на качество учебных достижений студентов (на примере спортивно-педагогической дисциплины "Плавание"): автореф. дис. ... канд. пед. наук [Текст] - Тюмень, 2003.

УДК 78.015

НАЦИОНАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ СЕМАНТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ФОРТЕПИАННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ КОМПОЗИТОРОВ КАЗАХСТАНА

Сапиева М.С. - кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой Искусств Костанайский государственный педагогический институт

Статья посвящена проблеме семантического анализа отечественных фортепианных произведений, созданных композиторами в период с 1980-х годов по настоящий момент. Семантический анализ представлен на примере сонаты-фантазии № 2 Г.Жубановой.

Ключевые слова: содержание музыкального произведения, музыкальная семантика, семантический анализ музыкального произведения, национальный стиль.

Проблема интерпретации содержания музыкальных произведений, поиск методов, направленных на понимание смысла, на сегодняшний день остаются одной из самых загадочных областей музыкальной педагогики.

В большей степени понимание содержания музыкального произведения затруднено ввиду отсутствия единого комплексного подхода.

Существует несколько взаимодополняющих подходов в выявлении природы содержания музыки:

- 1)Соотнесение семантики музыкальных звуков с немusical реальностью;
- 2)Выявление ассоциативного содержания в музыкальном произведении;
- 3)Восприятие собственно звуковой формы, оценки степени и характера ее гармоничности [1].

Проблемы музыкального содержания, в частности образная сфера композитора, тематика творчества, смысловая организация музыкального текста, сложны для решения ввиду недостаточной исследованности технологий анализа. В этой связи наиболее перспективным является семантический подход, включающий достижения различных гуманитарных дисциплин: музыкальной эстетики, культурологи, музыкознания, языкознания, психологии, этики, социологии.

Семантический подход позволяет подвергнуть смысловому анализу художественное произведение различного уровня сложности, любого исторического периода и в особенности, как отмечает Е.М. Акишина, «XX столетия с его высокой степенью интеллектуализма и повышенной знаковой» [2].

Для полного раскрытия содержания музыкального произведения музыканту исполнителю необходимо не только формально-логическое (морфологическое) его постижение, но и, в большей степени, постижение его интонационно-образной сущности. По глубокому убеждению Л.М. Шаймухаметов

вой в академических традициях профессионального музыкального образования распространен «узко-грамматический подход, имеющий следствием глубокий разрыв между теоретическим знанием и практической музицирующей деятельностью» [3]. Выход из создавшейся ситуации исследователи М.Г. Арановский, В.В. Медушевский, Е.В. Назайкинский, В.Н. Холопова, М.Ш. Бонфельд, Л.Н. Шаймухаметова, Л.П. Казанцева и др. видят в постижении смыслового содержания авторского текста посредством семантического анализа. Ученые полагают, что для осознания духовной сущности сочинения необходимо "понимать музыкальный язык вообще и язык каждого произведения в частности" (И.Гофман).

В современной семиотике различают два вида: семиотика треугольника (Ч. С. Пирс) и семиотика квадрата (А.Ж. Греймас). Семиотика квадрата это зрительное представление логической организации объекта. Семиотика квадрата представлена в виде моделей, которые затем могут быть применены к любому объекту с целью интерпретации его смыслового содержания. Семиотика треугольника включает в себя понятия икона, индекс, символ. Под символом (знаком) Ч.Пирс понимает содержание формы внутренней, то есть структура и система определенных отношений между элементами.

Основываясь на семиотике треугольника Ч.С.Пирса, В.Н. Холопова разработала новое научное направление в области музыкознания – теория музыкального содержания. Исследователь выделяет три стороны музыкального содержания - это эмоция, изобразительность и символика. Символика музыкального произведения, в свою очередь, изучается посредством семантического анализа.

Теория музыкального содержания В.Н.Холоповой нашла свое отражение в исследованиях Л.Н.Казанцевой и Л.Н.Шаймухаметовой. Существуют три научные школы, изучающие проблемы музыкального содержания посредством семантического подхода. Географическими центрами данных школ являются г. Москва (В.Н. Холопова), г. Астрахань (Л.П. Казанцева), г. Уфа (Л.Н. Шаймухаметова).

Позиция *московской научной школы* берет свое начало от системы музыковедческих наук. Научное развитие в исследованиях В.Н. Холоповой получило понятие генеральная интонация - обобщающая интонация всего произведения, его эмоционально-смысловая целостность.

Отличием *астраханской научной школы* является изучение музыки сквозь призму искусства и культуры в целом. Выявленная Л.П.Казанцевой система музыкального содержания включает понятия от тона (нижнего предела) до идеи (высшей смысловой единицы).

Главным предметом изучения *уфимской научной школы* стало творчество венских классиков. Л.Н.Шаймухаметова выявила десятки музыкальных оборотов с точным значением по образцу музыкально-риторических фигур барокко. Исследователь классифицировала знаковые структуры (мигрирующие интонационные формулы) следующим образом: звуковые сигналы (роговые сигналы, фанфары); речь (восклицание, вопрос, плач, скороговорка); движение и пластика (реверансы, поклоны, прыжки); музыкальные инструменты (знаки свирели, бурдона); бытовая музыка (ритмоформулы менуэта, гавота, сицилианы, сарабанды); музыкально-риторические фигуры (мотивы шага, бега, кружения, вращения) [3].

При осуществлении семантического анализа фортепианных произведений композиторов Казахстана мы будем основываться на концепцию Л. Шаймухаметовой. Сложность анализа отечественных произведений заключается в синтезе национальных и общемировых достижений академической музыки. В этой связи, в данной статье предпринята попытка осуществления семантического анализа национального содержания в фортепианных произведениях отечественных композиторов последних десятилетий.

Основы национального стиля отечественной композиторской школы У. Джумакова [5] видит в следующих аспектах музыкального языка казахской народной музыки:

1. Мелодико-тематический материал национального наследия.
2. Тембро-звуковые свойства казахских инструментов и народной манеры пения, образующий «слой национального звучания».
3. Особенности поэтической речи, неотделимые от музыки в традиционной казахской культуре.
4. Особенности музыки, связанные с отражением национального мировосприятия, миропонимания и мироощущения [5].

Мелодико-тематический материал национального наследия нами видится в следующих характеристических чертах:

- основа музыкального языка – импровизационность (сольное исполнительство);
- композиционная драматургия - нелинейность спирально-кругового развития, неквадратность строфических построений, вариантность как аналог импровизационности;
- мелодия – монодия, микроинтонирование (1/4 - 1/8 тона);
- ритм - ритмические особенности выражаются в стремлении к переменным и нечетным размерам (5/8, 11/8), неквадратным строением фраз, изощренный ритм;

–лад – преобладание модальности, музыка написана в натуральных ладах;

–тональность - особенности связаны с преобладанием минорных тональностей (исторические события), использованием натурального минора;

–гармония - гармонические особенности связаны с частым применением в национальном музыкальном материале в качестве доминанты IV степени;

–фактура - фактурные особенности берут свое начало от инструментальных кюев, в результате чего близкое расположение аккордов, исполнения мелодии на *martellato*, стремление к интервальному изложению мелодии и т.д.;

–динамика - динамические особенности связаны со спецификой звучания инструментальных кюев, где высокий регистр добровых кюев предполагает кульминационное звучание музыкального материала;

–колористика - колористические особенности выражаются в стремлении воспроизвести на фортепиано монодический тип звучания музыкального материала.

Тембро-звуковые свойства казахских инструментов и народной манеры пения, образующий «слой национальной звучания».

В казахской домбровой инструментальной музыке особенно ярко выражены два стиля: восточной музыкальной культуры - шертпе (пальцевая, щипковая техника игры), западной музыкальной культуры - төкпе (кистевая, бряцающая техника игры). Домбровые кюи төкпе отличаются моторикой, моноритмом, стремительностью темпа, динамической устремленностью. Кюям шертпе свойственна изящность, изысканность. Для домбровых кюев характерно: кварто-квинтовая интервалика, бестерцовость, секундовые созвучия, регистровые расширения.

Главной конструктивной особенностью фактуры натурально-звукорядной системы, которая лежит в основе горлового пения тюркских народов, является двухголосная вертикаль, в которой обертоновая мелодика накладывается на базовое звучание основного тона, являющегося фундаментом и источником инструментальной мелодики.

Особенности поэтической речи, неотделимые от музыки в традиционной казахской культуре.

Музыкальная культура казахского народа отличается самобытностью инструментальных жанров, преимущественно кюя, вобравшего в себя ритмику, «интонации и синтаксис поэтической и прозаической речи» (А.И.Мухамбетова [6]: 7-8-ми сложника-жыра, являющегося древнейшей формой эпоса и песенной поэзии; 11-ти сложника, преобладающего в песнях лирического жанра қара өлең, қайым өлең).

Национальные черты песен связаны с лирической поэтикой, выразительным значением слова, обобщенной образной сферой, кругом интонаций и ритмикой слов.

Особенности вербального языка казахского народа, которые, как отмечает Г.А. Бегалинова [7], связаны с плавным и спокойным «течением», длинные импровизации в стихах и обычная речь отличается определенным ритмом в построении фраз и периодов. Тем самым, структура и длина поэтических строк повлияли на структуру и масштабы музыкальных построений (фраз, предложений и периодов), имеющих неквадратную форму (к примеру, 9, 11, 15 и т.д. тактов).

Особенности музыки, связанные с отражением национального мировосприятия, миропонимания и мироощущения.

Для восприятия произведения европейского автора необходимо следить за логикой композиционного развития, при восприятии произведения восточных авторов важно глубокое медиативное погружение в его эмоциональное состояние, освобождающее психику от диктата разума. Это связано с менталитетом казахского народа, с кочевой культурой, получившей изначальное становление в Центре Азии. Как свидетельствует история, Центральная Азия явилась средоточием особого рода цивилизации, которая впоследствии была названа номадической. Номадическая цивилизация имела свой способ и метод видения мира: постижение безграничных просторов бытия, не скованных пространственными рамками. Мышление кочевника пространственно и созерцательно, человек сам постигал суть мироздания, ощущая свое нерасторжимое единство с миром и природой. Музыкальный язык восточной культуры отличается особым подходом к формированию звука, его структуре, связанным с религиозной системой и ритуальной практикой и выраженным в стремлении к теплым, матовым тембрам, к звуку, в котором наряду с основным тоном слышны обертоновые призвуки. Структура музыкального языка азиатского региона, как отмечает Г.А.Бегалинова [7], «моделирует структуру мира, которая по древнейшим космогоническим представлениям тюрко-монгольских народов вертикальна». Заметно преобладание пентатоновой основы, ладовой переменности, ритмического разнообразия.

Эпическая неспешность, равновесие отдельного момента и вечности характерна для ощущения времени в казахском искусстве. Благодаря своеобразному, степному мышлению, произведения отечественных композиторов отмечены особой углубленностью в область единого образно-эмоционального состояния, созерцательного осмысления временных перемен и потрясений. Они находятся в полной противоположности европейской традиции образного противостояния и борьбы.

На примере фортепианной сонаты-фантазии № 2 Г. Жубановой (1987 г.) можно выделить следующие семантические знаки - символы, отражающие национальную основу традиционной музыкальной культуры: музыкальные инструменты (знаки домбры); движение и пластика (ритмоформулы скачки); инструментальная музыка (кюй *төкпе*, кюй *шертпе*); музыкально-риторические фигуры (мотивы кружения).

Соната-фантазия № 2 Г. Жубановой одночастная, само название определяет в произведении импровизационное начало. Как отмечает А.Б. Байсакалова импровизационность ощущается «в свободе частей и смене фактуры, тонко связанной с домбровым звучанием, в контрасте темпов..., сложном тональном непрерывном движении и в общем характере свободного развития героического и лирического начал» [8, с.11]. Так, семантические знаки звучания кюя в стиле *төкпе* можно обнаружить в теме главной партии *Con moto* (пример 1). Стиль кюя западной музыкальной культуры определяет характер исполнения данного эпизода. Соответственно, данный фрагмент Г.п. символизирует также ритмоформулы скачки. Основная исполнительская задача пианиста заключается в проведении среднего голоса в партии левой руки.

Пример 1



В Г.п. сонаты имеются музыкально-риторические фигуры мотивов кружения *Più mosso* (пример 2), вносящие магический образ в стремительное, динамическое развитие Г.п.

Пример 2



Семантические знаки домбры выражаются в кварто-квинтовом звучании отдельных эпизодов Г.п (пример 3).

Пример 3



Таким образом, следует подчеркнуть, что семантический анализ фортепианных произведений композиторов Казахстана позволяет глубже проникнуть в эстетику традиционной музыкальной культуры казахского народа, позволяет понять сущность произведения, способствует постижению авторского замысла композитора.

Дальнейшее изучение данной проблемы связано с анализом в современных фортепианных произведениях семантических знаков западной музыкальной культуры, а также интерпретацией культурного диалога Восток-Запад.

Литература:

1. Барановская, Т.Г. Музыкальная эстетика/способность [Текст] / Т.Г. Барановская. – Гродно: ГрГУ, 2012. – 41 с.
2. Акишина, Е.М. От музыкальной семантики – к музыкальной педагогике [Текст] // Е.М. Акишина. - Педагогика искусства. – № 3. – 2011.- с. 41-48
3. Шаймухаметова Л.Н. Мигрирующая интонационная формула как феномен музыкального мышления [Текст] // Л.Н.Шаймухаметова. - Горизонты музыкознания. – 2011. – 2(9). – с.18-26
4. Холопова, В.Н. Теория музыкального содержания, музыкальной герменевтики, музыкальной семантики: сходство и различия [Текст] // В.Н.Холопова. - Журнал Общества теории музыки – 2014/1. - № 3. – с. 20-42.
5. Джумакова, У.Р. Творчество композиторов Казахстана 1920-1980-х годов. Проблемы истории, смысла и ценности [Текст]: монография / У.Р. Джумакова. – Астана: Фолиант, 2003. – 232 с.
6. Аманов, Б.Ж., Мухамбетова, А.И. Казахская традиционная музыка и XX век: монография [Текст] / Б.Ж.Аманов, А.И.Мухамбетова. – Алматы: Дайк-Пресс, 2002, с.390-404.
7. Бегалинова, Г.А. Казахский музыкальный язык и его современное функционирование: Автореферат дисс..... канд. иск. – Алматы, 1999. - 19 с.
8. Байсакалова, А.К. Хрестоматия казахской фортепианной музыки [Текст]. Т.2 / А. К. Байсакалова; МОН РК; Каз. нац. консер. им. Курмангазы.- Алматы: ИП "Волкова Н.А.", 2012.- 280 с.

УДК 070

ФОРМИРОВАНИЕ МЕДИАКУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ЖУРНАЛИСТОВ

Табулденова Г.Б. - магистрант 2 года обучения Костанайского государственного университета имени А. Байтурсынова, г. Костанай

В данной статье рассматриваются вопросы формирования медиакультуры будущих журналистов. Определены теоретические и практические аспекты формирования медиакультуры будущих журналистов.

Ключевые слова: медиа, медиакультура, медиаобразование.

*Чтобы быть по настоящему грамотным,
надо быть грамотным в мире медиа.
(Герберт Маршалл Маклюэн)*

Современный этап становления информационного общества вносит свои коррективы в развитие журналистики. В связи с этим к профессии журналиста предъявляются качественно новые требования. Для журнализма информационной эры по сравнению с предыдущими этапами стала характерна универсальность, оперативность и интерактивность, разнообразие жанров и стилей. Публикации в Интернете, к примеру, вообще не требуют никакой рецензии и редактирования, что, в свою очередь, обостряет проблему подготовки журналистов для публикации в электронных изданиях. В последние десятилетия роль средств массовой коммуникации (в том числе и электронных) в обществе резко возросла, а количество изданий и телеканалов, способных удовлетворять самые разные потребности читательской аудитории, заметно увеличилось. Также возросли требования к достоверности информации, появляющейся в электронных СМИ.

Медиапространство по своей структуре и содержанию стало значительно разнообразнее и сложнее, а средства массовой информации приобрели новые направления и формы представления. Наряду с традиционными, такими как телевидение, радио, газеты и журналы, в практику средств массовой информации вошли мультимедийные, информационные, медийные, глобальные и другие проекты. В современных условиях роль инновационных средств значительно воз-

растает по влиянию на формирование мировоззрения, социальной, политической, геополитической направленности различных категорий специалистов [1, с. 3].

Роль медиакультуры в обществе растет невиданными ранее темпами, она является комплексным средством освоения человеком окружающего мира в его социальных, интеллектуальных, нравственных, художественных, психологических аспектах.

Медиакультура является составным элементом современного мирового социокультурного пространства. Она развивается вместе с развитием науки и техники, формируя новые способы коммуникации. «Глобальная деревня» Маклюэна постепенно сужает свои границы, так как медиатехника распространяется с огромной скоростью по всему земному шару, связывая между собой самые отдаленные части света. Медиакультура стирает все барьеры для распространения информации.

Медиакультура представляет собой совокупность информационно-коммуникативных средств, выработанных человечеством в процессе исторического развития, это также совокупность материальных и интеллектуальных ценностей в области медиа, исторически сложившаяся система их воспроизводства и функционирования в социуме. Она включает в себя культуру передачи информации и культуру ее восприятия; она может выступать и системой, показателем уровня развития личности, способной воспринимать, анализировать, оценивать медиатекст, заниматься медиаторчеством, усваивать новые знания в области медиа [2, с. 429]. Новейшие средства массовой коммуникации влияют на все стороны жизнедеятельности общества. У населения появляется широкий выбор коммуникационных услуг, телерадиоканалов: кабельно-спутниковых, Интернет-вещания, мобильной телефонии. Развитие общества становится более динамичным, мобильным за счет интерактивности, оперативности, доступности информации и коммуникации. За последние годы наблюдается рост новых медиа, происходит процесс их слияния в конвергентные медиа-холдинги, появляются новые сетевые издания, новые игроки медиа рынка.

Распространение новых медиа привело к трансформации традиционных и появлению новых форм аудиовизуального и текстового опыта, новых форм общения, культурно-социального, индивидуального восприятия и потребления информации через новые медиа. В настоящее время Интернет, его технологии стали пространством повседневной коммуникации, пространством социально-культурного взаимодействия населения, средой жизнедеятельности современного человека [3, с. 135].

Как следствие, новые веяния и распространение инновационных технологий и средств оказали значительное влияние и существенно изменили традиционные установки сложившейся школы подготовки журналистов для медиаотрасли в Казахстане.

Президентом Республики Казахстан Н.А. Назарбаевым поставлена задача о вхождении республики в число 30-ти наиболее конкурентоспособных стран мира. Совершенствование системы образования, в том числе в сфере подготовки журналистских кадров, играет важную роль в достижении этой цели. Развитие образования должно стать платформой, на которую будет опираться будущее экономическое, политическое и социально-культурное процветание страны.

В основополагающем программном документе независимого Казахстана «Плане нации - 100 шагов по реализации пяти институциональных реформ» Главы государства Нурсултана Назарбаева, в рамках 4 институциональной реформы «Нация единого будущего» определена задача информационного сопровождения и продвижения реализации 5 институциональных реформ, а также идеи казахстанской идентичности в СМИ, Интернете, масс-медиа нового поколения, а также в социальных сетях [4].

Эта задача является одной из главных в современной деятельности казахстанских журналистов, которые по долгу профессии выступают на телевизионных каналах; публикуют свои статьи и заметки в передовицах газетных и журнальных статей, в Интернете и социальных сетях.

В связи с этим особую актуальность приобретают вопросы повышения информационной, медийной, медиакультурной грамотности, компетентности всех казахстанцев в целом, и подготовки профессиональных кадров – журналистов, в частности.

От профессиональной, медиакультурной компетенции, подготовки журналиста зависит многое. В этом ключе речь идет не только о культурной, информационной составляющей его жизнедеятельности. Вопросы национальной, политической, экономической, социальной, правовой безопасности напрямую связаны с медиакультурной компетентностью и грамотностью журналистов. От того, насколько качественно будет осуществляться подготовка журналистских кадров, будет зависеть и успешное развитие нации и государства, а в планетарном масштабе – медиакультурное «самочувствие» и развитие всего человечества.

В современных условиях именно журналисты являются своеобразными «творцами и проводниками медиакультуры», создающими и распространяющими медиапродукт, «объединяющим мостом», «связующими нитями» между происходящими событиями в государстве и обществе с конечным потребителем медиапродукта – телезрителем, радиослушателем, читателем, Интернет пользователем.

По нашему убеждению, процесс подготовки журналистов в сфере медиакультуры должен происходить в условиях инновационного образования и внедрения практико-ориентированного подхода в обучении, позволяющего студентам сочетать учебу в высшем учебном заведении с практической деятельностью в средствах массовой информации республики.

С этой целью студентов ставят в реальные рабочие условия, в которых они получают соответствующие практические и социальные навыки, необходимые для успешной работы. Происходит модернизация журналистского образования через создание механизма для устойчивого развития, усиление практической направленности в обучении, применение практико-ориентированных технологий.

Процесс формирования медиакультуры будущих журналистов в высших учебных заведениях Казахстана можно разделить на две составляющие:

- теоретическое обучение;
- практическое обучение.

Содержание и особенности медиакультуры в рамках теоретического обучения необходимо изучать на учебных занятиях по философии, культурологии, литературе, истории, религиоведению, этнологии, другим учебным дисциплинам и спецкурсам, преподаваемым на факультете журналистики или по специальности «Журналистика».

Так, в трансляции культурных ценностей и паттернов культурной коммуникации и социальных отношений важную роль играют такие учебные дисциплины как культурология, этнокультурология, мировая художественная культура, история казахской культуры, исторические науки, в формировании мировоззренческих ориентиров и мироотношения важную роль играет философия, история религии.

Познавательная и ценностно-воспитательная функция этих дисциплин, знаниевый капитал этих наук позволяют молодым людям не только знакомиться с различными культурными и этническими сообществами, выработать представление о поликультурном многообразии народов нашей планеты, но и расширяет границы представлений об уникальности собственной этнической культуры, формирует интерес к национальным истокам, традициям, языку.

Следует отметить, что прежде чем осваивать сложности медиакультуры, необходимо усвоить содержание понятий «культура», «культурные ценности», «культурные установки», «культурные нормы» и т.д. После этого переходить к определениям терминов «медиа», «медиаграмотность», «медиапродукт», «медиакомпетентность» и т.д.

Процесс формирования медиакультуры будущих журналистов, по нашему мнению, включает в себя следующие составляющие:

- 1) ознакомление с медиакультурой;
- 2) понимание, восприятие и анализ медиакультуры;
- 3) применение знаний, умений, навыков и компетенций в сфере медиакультуры в профессиональной деятельности журналиста.

По нашему убеждению, для того, чтобы в Республике Казахстан происходил постоянный количественный и качественный рост профессиональных журналистов, необходимо по аналогии с Российской Федерацией целенаправленно формировать умения и навыки в сфере медиакультуры у обучающихся начиная уже со школьной скамьи в рамках введения в школьную программу различных специальных учебных курсов, открытия кружков, секций «юнкоров» – юных корреспондентов, публикации школьных газет и журналов, функционирования школьного телевидения, широкого вовлечения обучающихся в медийную деятельность.

В высших учебных заведениях должен происходить процесс совершенствования, улучшения, приумножения полученных и сформированных в школе знаний, умений и навыков в сфере медиакультуры и их качественная трансформация в профессиональные компетенции будущих журналистов.

Освоение медиакультуры дает богатейшие возможности не только для эстетического развития личности, но и для более интенсивного набора знаний по всем предметам и освоения специфических навыков работы с информацией. А оба этих факта, в свою очередь, ведут к усилению межпредметной интеграции и созданию из мозаики отдельных предметов не дробной, разрозненной, но единой картины мира.

Освоение масс-медиа как специфической сферы современной культуры предполагает особое внимание к каналам массовой коммуникации (массовая печать, радио, телевидение, компьютерные сети). Именно в студенческом возрасте интерес к специфике языка и профессиональным особенностям того или иного типа массовой коммуникации (при наличии минимальной базы умений и знаний) совпадает с реальной физической возможностью попробовать свои силы в интересующей области.

В целом подобный вариант освоения медиакультуры должен способствовать:

- реализации художественно-творческого потенциала студентов в формах, нацеленных на профессиональную ориентацию;

- формированию равновесия в эмоциональном и интеллектуальном освоении мира;
- формированию личной и активизации общественной позиции студента;
- освоению умений и навыков, необходимых для полноценного понимания информации и создания собственных медиатекстов;
- возникновению реальной, действенной системы межпредметной интеграции через работу над конкретными творческими проектами;
- интенсификации освоения знаний по базовым предметам и формированию целостной, единой картины мира [5, с. 10].

Синтетический характер языка средств массовой информации дает широкие возможности для привлечения в контекст занятий материала различных искусств; таким образом, наряду с развитием аналитического подхода к различным проблемам и рефлексивного механизма оценки информации, результатом будет также повышение общего культурного уровня обучающихся.

Специалисты утверждают, что лучшие учебные программы по медиакультуре на сегодняшний день сочетают сферу художественного, экспериментального, аналитического медиаобразования с практикой. Более того: на примере экранных искусств мы можем наиболее ярко проследить, как происходит «перевод» в художественно-образную форму всего многообразия форм бытия человеческой культуры. Становится своеобразной нормой знакомство с фольклором, музыкой, живописью, архитектурой через посредничество экрана. Документальные теле-(видео)фильмы о музейных коллекциях воспринимаются как источник информации об искусстве, «виртуальные путешествия», реализуемые через медиатехнологии, предоставляют невиданные ранее возможности – перемещаться куда угодно, путешествовать по «виртуальным музеям» в регулируемом режиме просмотра.

С целью успешного формирования медиакультуры у будущих журналистов необходимо создать соответствующие (благоприятные, эффективные) педагогические условия.

Педагогические условия являются значимыми обстоятельствами, определяющими достижение высокого уровня сформированности медиакультуры у будущих журналистов.

Основными педагогическими условиями формирования медиакультуры журналиста в образовательном процессе вуза выступают:

- ориентация на субъектность личности, способной к самоидентификации и самоактуализации;
- создание креативной среды;
- побуждение к рефлексивной деятельности;
- диалогизация образовательного процесса, определяющие технологию поэтапного формирования изучаемого личностного образования, включающую адаптационно-репродуктивный, активно-деятельностный и творческо-преобразовательный этапы.

Под практико-ориентированным подходом понимается совокупность приемов, способов, методов, форм обучения студентов, направленная на формирование практических умений и навыков профессиональной деятельности. Практико-ориентированный подход в целом означает, что в учебном процессе решается основная задача подготовки будущих специалистов – создание условий для развития профессиональной компетентности личности. Формирование профессиональных компетенций происходит комплексно, в области информационной, аналитической, конструктивной, диагностической и коммуникативной деятельности. Включение практических действий в учебный процесс создает образовательное пространство, в котором теоретическая база приобретает свое практическое воплощение.

Реализация компетентностного подхода должна предусматривать широкое использование в учебном процессе интерактивных методов обучения: метода проектного обучения; метода семинаров в диалоговом режиме; метода групповой дискуссии; деловых и ролевых игр; метода мозгового штурма; разбор конкретных ситуаций; социально-психологических тренингов; метода имитационных занятий (метод деловых, организационно-деятельностных, ролевых игр); метода коллективной мыслительной деятельности; проблемно-поискового метода; метода конструирования (моделирования); метода импровизации; кейс-метод; метод коллективного поиска оригинальных идей; метода разработки и защиты проектов и программ; метода разработки социальных проектов.

При практико-ориентированном обучении создаются условия, при которых студенты:

- мотивированы к самостоятельной исследовательской деятельности с целью приобретения недостающих знаний из разных источников;
- учатся пользоваться приобретенными знаниями для решения познавательных и практических задач;
- приобретают проектные компетенции;
- развивают исследовательские и аналитические компетенции (готовность и способность выявлять проблемы, проведения эксперимента, анализа и синтеза, построения гипотез, обобщения);

- развивают системное мышление.

Наряду с этим для практико-ориентированного обучения можно использовать различные формы учебных занятий и методические приемы: конференции, «платиновые» лекции, мастер-классы, круглые столы, семинары, научные проекты.

По нашему мнению, на сегодняшний день целесообразно выделить следующие условия полноценного процесса профессиональной подготовки журналистов в сфере медиакультуры:

– способность выявить и привести в движение творческий потенциал студентов и преподавателей. Это возможно при условии субъектно-субъектного педагогического процесса, в основе которого методы и приёмы, способные обеспечить психологически благоприятные условия для творческого самовыражения будущих журналистов. Такую задачу может решить педагог-профессионал, которому присущи общая культура и профессиональная компетентность.

- разработка модели выпускника факультета журналистики, который должен соответствовать современным потребностям, невозможна без модели преподавателя, формирующего специалиста. Это даст возможность обеспечить научное обоснование учебных планов и программ, стратегий и методов учебно-воспитательной работы;

– создание адекватного морально-психологического климата.

Профессия журналиста не должна быть абстрагирована от морали. Такой педагогический процесс признает человека наивысшей ценностью. Как известно, журналистика – это профессиональная деятельность среди людей и для людей, поэтому она не может рассматриваться отдельно от личных качеств специалиста, общепринятых норм поведения, знания основ педагогики, психологических аспектов общения в системе «журналист – человек как источник информации»,

Одним из наиболее важных направлений формирования медиакультуры будущих журналистов может стать открытие в ведущих государственных, национальных, исследовательских университетах, педагогических институтах Казахстана факультета «Межкультурные (массовые) коммуникации», где основными специализациями станут «История и теория медиакультуры», «Медиаобразование» и «Менеджмент в сфере медиа». Такая подготовка позволит выпускникам включиться в систему медиаобразования как в научном, так и в практическом направлениях: преподавать «Основы медиакультуры» в школах и средних специальных учебных заведениях, заниматься медиа-критикой и социологией, быть методистом культурно-досуговых центров, работать в качестве экспертов-аналитиков по проблемам медиа в органах исполнительной и законодательной власти, в телерадиокомпаниях, информационных агентствах, печатных СМИ и т. д.

Данная специализация позволит наполнить систему медиаобразования новым содержанием и разнообразием форм. Но самое главное - объединит в единый процесс усилия всех организаций, которые так или иначе занимаются вопросами медиа.

Наряду с этим необходимо продолжить работу по дальнейшей информатизации вузов; активно использовать постоянно развивающиеся СМК в образовательном процессе; включить в стандарты высшего образования медиаобразовательный, медиакультурный блок; осуществлять качественную организацию медиаобразовательного пространства вуза, насыщать занятия по дисциплинам учебного плана содержанием медиаобразовательного, медиакультурного характера; осуществлять последовательную реализацию медиаобразовательного потенциала дисциплин учебного плана в процессе их изучения студентами через привлечение студентов к активной медиадеятельности [6, с. 10].

Литература:

1. Владимирова Т.Н. Дидактическая концепция профессиональной подготовки журналистов в высшей школе России. Диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук. – М., 2015. – 481 с.
2. Кириллова Н.Б. Медиакультура: от модерна к постмодерну. – М., 2005. – 448 с.
3. Барлыбаева С., Рахимжанова Г. Новые медиа в мире и Казахстане. Учебное пособие. – Алматы: «Қазақ университеті», 2013. – 139 с.
4. Назарбаев Н.А. План нации - 100 шагов по реализации пяти институциональных реформ. – А., 2016.
5. Дистанционное и виртуальное обучение. - 2012. № 2.
6. Бондаренко Е. А. Формирование медиакультуры учащихся // Образовательные технологии XXI века: информационная культура и медиаобразование / Под ред. С. И. Гудиной, К. М. Тихомировой, Д. Т. Рудаковой. М.: Изд-во Рос.академии образования, 2010. - С.29-34.

УДК 321.01

АКАДЕМИК М.ҚОЗЫБАЕВ ЕҢБЕКТЕРІНДЕГІ МЕМЛЕКЕТТІЛІК МӘСЕЛЕЛЕРІ

Панияз Т.П. - ҚМПИ, саясаттану магистрі, әлем тарихы және қоғамдық пәндер кафедрасының аға оқытушысы

Амантаева Айгүл Бақытжанқызы ҚМПИ, ф.ғ.к., әлем тарихы және қоғамдық пәндер кафедрасының аға оқытушысы

Мақалада академик М.Қозыбаев еңбектерінде айтылған қазақ тарихының ақтаңдақ беттеріндегі көкейтесті, терең мазмұнды мемлекеттілік мәселелері сөз болады. Сонымен бірге мемлекеттіліктің қалыпты дамуының мәнді факторларының бірі халықтың саяси-ұлттық, тарихи-дүниетанымдық мәдениетін қалыптастыру мәселелері қамтылған.

Негізгі ұғымдар: ұлттық мүдде, жалпыұлттық идея, дала демократиясы, тәуелсіздік, мемлекеттілік.

*«Мемлекет құру және оны нығайту - ұлттық намыс».
А.Байтұрсынов.*

Биыл мемлекетіміздің тәуелсіздігіне ширек ғасыр толады. Қазақ халқы қазақ мемлекеттілігі жолындағы күресін бір күнде тоқтатпай, таңғаларлық ерлік пен өміршеңдік танытып, басқа өркениеттер жетістігіне қосылу қабілеттілігін көрсетіп келеді. Бүгінгі қазақ мемлекеттілігі - тамыры ежелгі замандарда жатқан ұзақ тарихи дамудың жемісі, ол қазақ халқының топтасуына, оның этникалық аумағы мен тұтастығының нығаюына, қазақ халқының рухани және материалдық мәдениетінің дамуының негізі. «Қасым, Хақназар, Тәуекел, Есім, Тәуке хандар тұсында қазақ хандығы нығаю және өрлеу кезеңдерінен өткен, Орталық Азияда елеулі рөл атқарған орталықтанған мемлекет, біртұтас организм болды» [1,86].

Мемлекеттіліктің қалыпты дамуының мәнді факторларының бірі халықтың саяси - ұлттық, тарихи - дүниетанымдық мәдениетін қалыптастыру болып табылады.

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

Тәуелсіздіктің таңы атқан тұста Қазақстан қандай мемлекет құрады, іргелі ел болу үшін нендей міндеттерді шешу керек деген сұрақтар барша қазақстандықтарды барынша толғандырды. Тоталитарлық жүйенің коммунистік идеологиясы күйрегеннен кейін халық санасында бос кеңестік пайда болды. Осы уақытқа академик М.Қозыбаев бастаған отандық тарихшылардың алдында қоғамның қайта түлеуі мен жаңаруы үшін отарлық санадан арылуда, төл тарихымыздың «ақтаңдақтардың» ашып саралауда, Ұлы мұрат - Қазақ мемлекеттілігінің іргетасын бекіту мен қалыптастыруда, оның ұлттық дүниетанымын тарихи тұрғыдан қайта жүйелеу мен ұлттық - мемлекеттік идеология қалыптастыруда асқаралы міндеттер тұрды. Бұл тұрғыда ол алғаш рет Алматыдағы ғылыми - теориялық конференцияда «Егеменді мемлекет ретінде Қаз КСР-ның территориялық тұтастығы тұғырнамасының теориялық - методологиялық аспектілері» деген тақырыпта баяндама жасады [3,4б]. Онда академик М.Қозыбаев тәуелсіздіктің, дербес ұлттық мемлекетті нығайтудың өзекті проблемалары мен Қазақстанның ғылыми тарихын жасаудың зәру мәселелерін күн тәртібіне қою, оны жаңа тарихи жағдайға сәйкес қайта бағамдау, әсіресе кешегі тоталитарлық қоғам тұсындағы идеологиялық өктемдік салдарынан ұлттық тарихымыздың өрескел бұрмалануы, сол себептен көптеген белесті оқиғалар мен белгілі тұлғалардың тарих беттерінен өшіріліп ақтаңдақ күйінде қалуын өзекті мәселелер етіп қойды.

Демократиялық жағдайда өткен өмірімізді ақиқат объективті түрде түсініп алумен бірге, белгілі бір саяси мақсаттар үшін тарихты бұрмалаушылықтар үнемі кездесіп отырады. Осыны дұрыс ұғыну үшін қоғамдық сананы жаңарту, адамгершілік, демократиялық қоғам құру жолында тарихи ақиқатты айқындау үшін азаматтардың мемлекеттік - саяси бағытын саналы түрде анықтауда жоғары дәрежеде саяси мәдениет қажет. Осы саяси мәдениет ұлт тарихын ұлылаудан басталуы қажеттігін тарлан тарихшы өз уақытында көріп болжай білді.

М.Қозыбаев қазақ халқының этногенезі мен арғы - бергі тарихынан бастап, мемлекеттіліктің қалыптасуының тарихнамалық мәселері мен ұлт-азаттық көтерілістің заңдылықтарын, шынайылығын ашуда, отарлық саясат пен империяның өктемдік зұлматтарын, Кеңестік кезеңдегі тоталитарлық жүйенің үстемдігі мен озбырлығын әшкерлеуде, ұлт зиялыларының тағдыры мен азаттық күресін зерттеуде болашақ ұрпақ, ұлт, мемлекет үшін батыл қадамдарға барған, парасатты көшбасшысы ретінде жарқырай көрінді.

«Қазақстан тарихының «ақтаңдақтары» қазақ халқының шығу тегі, яғни этногенезінен басталады» деп, сонау көне дәуірлерден басталатын ұлт болып ұйысу кезеңдерінен бастап

тарихты қайта зерделеуді ұсынды... [4,116]. Ол өзінің «Тарихнама мәселесі толғандырады» атты мақаласында: «Биылғы жыл ғана емес екі ғасыр аралығы тарихқа мол жүк артады. Тәуелсіздік жарықтық жаңа сатыға көтерілді. У-шу, той томалақ артта қалды. Қазіргі ең басты мәселе - ел болу» деп жазды [5,36].

Егеменді елде халық тарихи - мәдени саналылыққа, естілікке ұмтылған сайын оның дүниетанымдық сұранысы кеңейеді, мемлекет тәуелсіздігін, тұтастығын, тұрақтылығын нығайтуға күш салады. «Жаңа заманда тәуелсіз мемлекетіміз қалыптасып жатқан кезде халқымыздың шаруалары, жұмысшылары, зиялы қауымы ұлттық санаға әлеуметтік негіз, одан қалды республиканы мекендеген көп ұлтты халықтардың ұйтқысы боларлықтай дәрежеге көтерілуі күн тәртібінде тұрған мәселе. Ұлттық мемлекетте ұлттық негіз болуын әлем тарихы әйгілеген шындық» деп жазды ғалым [6,986].

Қазақстандық қоғамды топтастыратын, ел тұтастығын, тұрақтылығын қамтамасыз ететін мәселелерді дер кезінде дөп басып айта алуы оның ғұламалығында, алысты болжайтын көрегендігінде болса керек. Бүгінгі қазақ ұлтының өз мемлекеттілігін құрудың заңды иесі болу құқығына ие болуы – қазақ халқының жүздеген жылдардағы азаттық, тәуелсіздік үшін күресінің нәтижесі. Тоталитарлық сана өзінен өзі жойылмақ емес, тамыры тереңде. Халықтың азат саналы, озық ойлы болуы оның рухани көсемдерінің іс-әрекеттеріне тікелей байланысты болмақ. Бұл жолда дарынды тарихшы, қоғам қайраткері М.Қозыбаевтың қазақ мемлекеттілігіне қатысты іргелі тарихы зерттеулерінің соның ішінде, әсіресе ұлт-азаттық көтеріліс жөнінде және ұлт көсемдері мен зиялылары жайлы еңбектерінің орны бөлек. Ғалым ұлт - азаттық көтерілістерді зерттеуде, мемлекеттік құрылысты жаңаша танытуда бас болып тарихшылардың жаңа буынының бетін ұлт мүддесіне бұра білді.

Халық тарихы - сол халықтың тұлғалы перзенттерінің тарихи іс-қимылдарының тарихы. Азаттық күрес тарихы - қазақ мемлекеттілігі үшін күрес тарихы, қазақ мемлекетінің рухани жаңару тарихы екендігін ашып көрсетті. «Ұлт - азаттық көтерілістің негізгі мақсаты ұлтты езгіден азат ету, оның ұлттық мүддесін қорғайтын мемлекеттілігін, дербестілігін қалпына келтіру» [7,206]. Дарынды ғалым, ғұлама тарихшы қазақ халқының ұлт - азаттық қозғалысын топтан саралап, сатылар мен белестеге бөлді. Азат ойлы ұлттық сананы қалыптастыруда ұлт - азаттық қозғалыстың орны ерекше болды.

Абылай хан, хан Кене, Бұқар жырауға арналған өз зерттеулерінде ұлт - азаттық көтерілістің мән мағынасын, ерлік мазмұнын, шынайылығын ашты. Абылай хан тұсында шешуші күш хан билігінде болды және қазақ хандығы монархиялық және аристокритиялық элементтерді біріктірген тәуелсіз мемлекет ретінде басқа мемлекеттермен тең дәрежеде саясат жүргізді. Сонымен бірге, мемлекет басқару істеріндегі далалық демократиялық билік жүйесі ел ішінде әлеуметтік - саяси үйлесімнің тезірек орнығуына, біртұтастық пен бірауыздылықтың шыңдалуына, елдік, ерлік сананың қалыптасуына әсер еткендігін: «Сонау Ұлытау мен Көкшетауда, Сайрам мен Түркістанда қазақ сахарасының киелі жерлерінде бүкіл қазақтық Құрылтайлар шақырылып соғыспен бітім, қоныс пен жайылым, дау мен дамай, басқа халықтармен сауда және дипломатиялық қарым-қатынас мәселелері көп талқысынан өтіп, шешіліп жатты. Бұл жиындарда тайпалардың жүздердің көкейтесті ой - тілектері барша халықтық мүддеге қабысатын. Үш жүз біртұтас халық болып қауышып, ынтымақ, бірлік туы астында табысты. Шын мәнінде, осындай барша халықтық жиындар сол заманға лайық парламент болатын. Абылай ханның даналығы мен көрегендігі осы бір дала демократиясы мен хандық диктатураны бір жүйеге сая білді» деп көрсетті [8,316].

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

Қазақ мемлекеттігі хандар институтының билігі арқылы ғана емес, бұл үрдісті идеологиялық тұрғыдан қамтамасыз ететін қазақ билер институтының көмегімен мемлекеттің ішкі және сыртқы саясат мәселелерін реттеп шешуде маңызды рөл атқарғанын және оның құрылымы мен тарихи даму үрдісін сипаттады. «Хан жанында билер алқасы, әділқазылар алқасы, хан Кеңесі қалыптасты. Басқаша айтқанда осы бір кезеңде дала демократиясы дүрілдеді» [9, 103 б].

Үш кемеңгер ойшылдар заманында қалыптаса бастаған ұлттық-мемлекеттік бітім болмысымыз бен біртұтастығымыздың үрдісі кешегі отаршылдық кезеңде де елдің елділігінің жоғалып кетуінен сақтап қалғандығын, Бұқар жырау мен Төле, Қазыбек, Әйтеке би сынды қайраткерлердің дана, мемлекетшіл, көреген, дипломатшыл қасиеттерін өз еңбектерінде арқау етті. Академик М.Қозыбаевтың бүгінгі тәуелсіз қазақ мемлекетін қалыптастырудың осы кезеңдерінде саяси және құқықтық - сот жүйелерінде ұлттық, тарихи құндылықтарды ескеру қажеттігін меңзегені болса керек.

Хан Кене бастаған ұлт - азаттық қозғалыстың отаршылдыққа қарсы шығып, елдің егемендігін, мемлекеттігін күн тәртібіне қоя білгендігін: «Хан Кене хандық билікті қалпына келтіремін деп күрес бастағанда атасы Абылай, әкесі Қасымның жолын қуды. Ол қазақ елінің егемендік, біртұтастық жолы болатын. Ол Бұқардай жырауға сүйенген, Бөгенбайдай, Қабанбайдай, Баяндай батырларға сенген билік құрылымының жолы болатын. Ендеше Кене хан

хандық биліктің кеселге ұшырамаған, дала демократиясына негізделген сипаты үшін күресті» деп көрсетеді [10,105б]. Кенесарының заңды мұрагер ретінде барша қазақ жері мен тәуелсіздігі үшін жанын аямай күрескен, империяға қарсы бар қажыр - қайратын көрсеткен қайраткер дипломат екендігін және де Орта Азия өңірінде патша өкіметіне қарсы қозғалыс ашып, бірігудің жолын таба алғанын, кешегі кеңестік тарихта күсталанып, әділ бағасын ала алмай келгендігін ашып жазады.

Ғалымның ел басына күн туған шақта қазақ хандарын тақта емес, ұрыс даласында сынға түскенін, халықтың ары мен намысын қорғап қажырлы қайраткер екендігін өз еңбектерінде дәріптеуі, ақиқатын ашуы, ел санасына, ұрпақ жадына ұлтжандылық пен отансүйгіштікті қалыптастыруда өшпес өнеге болатындығын болжағанында жатыр. Сонымен қатар, ұлт-азаматтық көтеріліс дүниежүзілік отаршылыққа қарсы бағытталған көтерілістің құрамдас бөлігі мен қазақ мемлекеттілігін қорғау жолындағы күрестің қаһармандары, әлемдік тарихтың айтулы құбылысы және әлемдік тұлғалардың қатарында тұрғандығын ерекше атап өтеді. «Абылай хан тұлғасы жалаң жадағай идеологияландырылған схемаға симайды. Ол өте алып та, тұңғыықтай терең де тұлға. Оны тудырған оның сол ғажайып қайшылықтарға, қиындықтарға толы заманасы. Оның есімі XVIII ғ. Еуразиялық континентте Орта Азия ғана емес, барша әлемдік тарихқа өзіндік құбылыс болып енді» деп, өзі бас болып Қазақ елінің атақты тұлғаларына арналған мерейтойлар мен басқосуларда сөйлеген сөздерінде де атап айтудан жалыққан емес [11, 32].

Бәз біреулер айтқандай айтқандай, қазақта мемлекет басқару істерінде демократиялық үрдістер қалыптаспаған деген жаңсақ пікірлерге ұлт - азаттық көтерілістердің өн бойында негізгі бастаушы күш халық демократиясы болғандығын айдай әлемге мойындатуы ғалымның елімізде және өзге тілдерде шетелде басылып шыққан еңбектерінде айқын көрініс тапқанын, ел, ұлт мүддесін қорғауда біржақты жаңсақ, отаршыл, шовинистік пиғылдарға өз уақытында тойтарыс беріп отырғанын академиктің «Дербес мемлекет құру, қазақ халқы егеменді ел болу – Абылай өмірінің түп – қазығы. Қазақ тарихындағы Абылай құрған қазақ хандығы мемлекеттік дәрежеге көтерілмеді деу империялық ой - өлшемнің көрінісі болса керек» деген пікірлерінен байқаймыз [12, 40б]. Бұл мәселелер бүгінгі тәуелсіз Қазақстан жағдайында да өз маңыздылығы мен өткірлігін ешқашан жоймақ емес.

Академик М.Қозыбаев ұлт - азаттық көтерілістің қазақ мемлекетін қалыптастырудағы ерекше орнын жинақтама категория ретінде алып, біріншіден, жалпы ұлттық идеяны, екіншіден, көтерілістердің мақсаты – азат болу, тәуелсіздік, үшіншіден, көтерілістің басында ұлт тұлғаларының тұрғанын зерттеулерінде ашып көрсетті. Ол Қазақстан қоғамының рухани, тарихи жаңғыруы тәуелсіздігіміздің қайнар бұлағы егеменді мемлекеттің іргетасының мызғымас тірегі екендігін, Қазақстандық қоғамның идеялық топтасуы оны жарқын болашаққа бастайтын жол деп түсінді. Сонымен бірге, жас Қазақстан мемлекетінің мәдени-идеологиялық тұжырымдамаларын жасауда, халық тарихы мен саяси құрбандарды еске алу мен ұрпақтар сабақтастығына арналған мемлекеттік шаралардың басы - қасында академик М.Қозыбаевтың тұрғанын құрметпен айта кеткеніміз жөн. Ғалымның еңбектеріне карап отырып, қазақ халқының этногенезінен бастап, қазақ тарихының біртұтас ақиқат тұжырымдамасын жасауға ұмтылғанын, сол арқылы әлемдік тарихтағы орын көруге ұмтылғанын аңғарамыз.

Қазіргі өркениетті қоғам орнатуға бет түзеген кезеңде жаһандандудың құшағында жұтылып кетпеу мен космополитизм сияқты дерттерден аман қалу үшін ұлттық діл мен тілді, тарих пен салт-сананы, отансүйгіштік пен мемлекетшілдікті әспеттеуде, мәңгілік ел болуды мұрат тұтқан тәуелсіз Қазақстан үшін ғұлама ғалым, тарих тарланы, академик Манаш Қабашұлы Қозыбаев еңбектерінің маңызы зор.

Әдебиеттер:

1. Қазақстан тарихы. II том.-А.-1998.- 8б.
2. Н.Назарбаев. «Тарих толқынында».-А.-1999 -273б.
3. Оңдасын Әшімов. «Тарлан»./ЕҚ.-2006. 17-қараша. 4б.
4. Манаш Қозыбаев. «Ақтаңдақтар ақиқаты» - А.-1992. -11б.
5. Қазақ тарихы.-А.-1998.-№2.-3б.
6. Манаш Қозыбаев. «Жауды шаптым ту байлап».-А.-1994.-98б.
7. Бұл да сонда.-20б.
8. Бұл да сонда.-31б.
9. Бұл да сонда. -103б.
10. Бұл да сонда.-105б.
11. Бұл да сонда.-32б.
12. Бұл да сонда.-40б.

УДК:82-1:821,512,122

ҚАЗІРГІ ШЫҒАРМАЛАРДАҒЫ КЕНЕСАРЫ ТУРАЛЫ ТАРИХИ ШЫНДЫҚ ПЕН КӨРКЕМ ШЫНДЫҚ

Тулегенова Ш.И. - А.Байтұрсынов атындағы Қостанай мемлекеттік университеті тіл және әдебиет теориясы кафедрасының оқытушысы

Қалиев Б.Н. – А.Байтұрсынов атындағы Қостанай мемлекеттік университетінің магистранты

Мақалада қазіргі қазақ әдебиетіндегі поэмаларындағы Кенесары батырдың тарихи және әдебиет шындығы баяндалған. Кенесары батырлардың ерлігі, елге деген махаббаты, ақылдығы, жеріне деген сүйіспеншілігі баяндалған. Тарихи оқиғалар жазба әдебиетімізге рух беріп, құнарлы көркем шығармалар туды. Ел үшін, жер үшін жанын салып күрескен Кенесарының басынан кешкен қилы кезеңдердегі күресі жайлы анық және нақты көрсетілген. Н.Айтұлы мен С.Оспановтың шығармаларындағы Кенесарының тарихтилығы мен шынайылығы көрсетілген.

Негіз сөз: батыр; ер жүрек; қолбасшы; шайқас; жер мәселесі; ақын.

Қоғамдағы әлеуметтік-саяси түбірлі өзгерістердің ең алдымен өнерде көрініс табатыны, бұл өзгерістердің оны соны өзгерістерге, тың ізденістерге бастайтыны ежелден мағлұм жайт. Өйткені, қай-қай замандарда, уақытта да өнердің қандай бір түрі болмасын өмір шындығынан нәр алады және сол шындықты танытушы болады. Бұл өнердің қоғамға қызмет етуі деген сөз. Өмір өзгерістеріне, уақыт, қоғам алға қойып отырған идеал-мұраттарға қызмет етпеген өнер – өлі.

Тәуелсіздік біздің бәрін өзгеден іздеп, өзгені өнеге тұтып үйренген құлдық санамызға түбірлі өзгеріс әкелді. Қазақ та өзге жұрттай іргелі ұлт, оның да өзіндік тарихы, әдет-салты, ерлік, елдік дәстүрі бар екеніне көзін ашты. «Өз жақсынды жаттай таны, жат жанынан түңілсін» дейді. Бұл түсінік санамызға төңкерістің басы болды. Тәуелсіздіктің басты тағылымы осы. Тәуелсіздік әдебиетке тың идеялар мен тақырыптар әкелді. «Құпиялардың» кілтін берді, бұрын жетпіс жыл бойына айтылмай келген «ақтаңдақтар», экология, ұлы қайраткерлер өмірінің азабы мен ғажабы, ұлттың аза бастауы мен тоза бастауының саяси-әлеуметтік, тарихи себеп-салдарын жазу мүмкіндігі толығынан туып отыр.

Бүгінгі тәуелсіздігіміздің, егемендігіміздің негізі ата-баба арманында, осы асыл мұратқа ғұмырларын сарп еткен талай күрескерлер ұрпақтың тағылымды тағдырларында жатыр десек, сондай жарқын оқиғалар Тәуелсіздік үшін күрес екені даусыз.

Қазақ қаламгерлері тарихи тақырыпты тәуелсіздік мұраттары рухында жаңаша қарастырып, жемісті игеріп келеді. Мұның айғағы белгілі ақын, Жамбыл мен Мұқағали Мақатаев атындағы сыйлықтың лауреаты Несіпбек Айтұлының «Ақмола шайқасы», Жамбыл атындағы халықаралық сыйлықтың лауреаты Серікбай Оспановтың «Шеген би», Әубәкір Қайрановтың «Кенесары», Бақыткерей Ысқақтың «Жау жүрек Жәуке» т.б. поэмалары. Бұл шығармаларда ел тәуелсіздігі жолындағы халқымыздың жан қиярлық күресі бейнеленеді. Поэмалардан бүгінгі күнгі қазақстанның асқақ мұраты мен бостандықтың асқақ рухы айқын сезіледі.

Азаттық жолында аққан қан, төгілген тер босқа кетпепті. Бостандық таңы атып, егемен ел атандық. Терезесі тең, керегесі кең тәуелсіздік ел болып, арайлы күннің астында еркін қыраны қалықтаған аспан түсті байрағымыз асқақтап желбіреді. Күні кеше Хан Кененің өзегін өртеген Қараөткелдің бойына Отанымыздың Ордасы – Астана орнады. Іргесі бекіп, шекарасы шегеленген еліміздің мерейі арта түсті.

Несіпбек Айтұлы осы тұста тәуелсіздікті талмай толғайтын, ерлікті тынбай жырлайтын елдіктің жампоз жыршысына айналды.

Тәуелсіздікпен бірге томағасы сыпырылған сұңқардай саңқылдаған ақынның тынысы кеңейді, өрісі ұзарды. Абайдың қайғысын шынайы сезініп, Алаш арыстарының асыл мұрасымен жалғасып:

Аузына аждаһаның жақын бармай,

Қарасын дұшпанның кім батырғандай?

Бұрқ етіп көтерілді Кенесары,

Жанартау жазық жерден атылғандай» [1.21],

- деп жырлаған ақын Отан, ел, жер сияқты қасиетті ұғымдар төңірегінде толғады:

«Отанның амандығы - ұлы бақыты,

Отанның қайғысы да – ұлы қайғы!» [1.25].

Ақын «Ақмола шайқасы» поэмасында Жоңғар шапқыншылығы тұсында Ұлт ретінде құрып кетудің аз алдында қалған қазақ халқының қасіретті кезеңі пен патшалық империя зобалаңының тақсыретін жеткізіп, тарихта болған «Ақмола» шайқасын суреттейді.

Өткені білмеген елдің болашағы да бұлыңғыр. Тарихи сана – ұлттық сананы қалыптастырады. Осыны қәперде ұстаған ақын «еңсесін көтере алмай, бабалар рухын өкпелеткен» елдің ұланы ретінде тарихпен аяусыз беттеседі, сөйтіп жас ұрпақты өткеннен тағылым алуға шақырады.

Кінәлап не табамын ол ғасырды,

Сеземін сырқыраған жамбасымды,-

деп жазған ақынның мақсаты өткенді жазғыру немесе оқиғаны сол қалпында жырлап беру ғана емес. Бұл ретте тарихтың қойнауындағы шындықты іздей отырып, «ұрпаққа ақиқаттың ара-жігін ашып» көрсетуді, сол арқылы «ұйқыдағы ар-намысты оятуды» көздеген ақынға «өз-өзімен алысып, кең далаға сыймаған қазақтың» өткеніне көз жүгірту де оңайға соқпайды. Ақын сондықтан да кешегіні айта отырып, бүгінгіні де қозғайды. Екі заманды бір-бірімен, беттестіре жырлайды.

Тарих – өткенмен, немесе бүгінмен кектесу үшін емес, шындықпен беттесу үшін қажет. «Қазақтың өлісінің жаманы жоқ, тірісінің жаманнан аманы жоқ» деп ұлы Абай айтқандай, жауырды жаба тоқып, бәрін жылы жауып қоюға болмайды. «Тәуелсіздік жолында құрбан болған орыстар да ұлы, оларға қарсы қару кезенгендер де жақсы» деген түсінік тарихқа жүрмейді. Ащы да болса, ақиқат қымбат. Біз сол ақиқатты ашып ала отырып, оның тағылымынан дәріс алуымыз керек. Міне, ақын Несіпбек Айтұлының «Ақмола шайқасы» атты тарихи поэмасы да осы мақсатты көздейді.

«Қазақтың өлісінде бәрі жақсы»,
Дәл басып жаманын кім танымақшы?
Ашпасаң ара-жігін ажыратып,
Шындыққа ұрпақ қалай жармақшы?
Қазақтың атасының бәрі батыр,
Көбісі беріде емес, арыда тұр.
Ерлігін Есім ханның еске салып,
Қасқайып Қасым ханның жолы жатыр.

Ерлік ұмытылмайды. Несіпбек Айтұлы поэмасы да осы ел есіндегі Ерлерге, ерлікке ескерткіш!

Халық ауыз әдебиеті үлгілерімен тұшынып, сусындап өскен, жыраулар поэмасын бойына терең сіңірген арқалы ақын елдік пен ерлікті арқау еткен тарихи тақырыпты, «байтақ жердің бір сүйемін жауға бермеген» батырларды көсіле жырлайды.

Сахарда хандық жүйенің жойылуы – қазақты тәуелсіздігінен ғана айырып қоймай, оның тұтастығына да сына қағатын сұрқия саясат еді. Осыны жете түсінген Абылайдың даңқты ұрпағы қыспаққа түскен бөрідей аласұрады. Алайда

«Құзғынның төнгендігін қайдан білсін,
Қарғаның кіргеннен соң боққа басы», -

деп ақын жырлағандай, парықсыздар мұны аңғара алмады. Ағайынның алауыздығын ұтымды пайдаланғандар ақыры алып тынды. «Бөліп ал да, билей бер» қағидасын басшылыққа алған империя Хан Кененің басымен бірге еңсесі түсіп, егілген елдің еркін бірге алды. Бұл ретте.

«Байрағы бостандықтың көзден тайды,
Басымен Хан Кененің бірге құлап», -

деп жазған ақын поэмада Ақмола үшін арпалысты суреттей отырып, Кенесары хан мен оның серіктері Тайжан, Алыпқара, Басықара батырлардың ерлік істерін бүгінгі ұрпаққа үлгі етеді.

Тарихи тақырыпты қалам тарту – қашанда қиын. Өткенге қиянат жасамай, оқиғалар мен тұлғаларға дәл, әділ баға беру үшін көп жағдайда ақынның зерделі зерттеушіге айналуына тура келеді. Көркемдік шеберлікпен қоса поэма сюжетінің салмақты, оқиға ойға қонымды, нанымды әрі шынайы болып шығуы үшін автордың көп тер төгуі керек.

Несіпбек Айтұлының тынымсыз ізденгені бірден байқалады. Оны осы бір ғана тарихи жырдың өзінде қаншама батырлардың аттарын атап, реті келгенде елді мекендер мен жер-су атауларына түсініктер беріп отырды. Ел арасындағы құйма құлақ шежіре деректермен шебер жымдастыратын ақын өлкенің өткеніне шолу жасап, оқырманды қолынан жетелеп отырды. Бұл – тарихи шындықты көркем шындыққа ұластырып, екі арасын жымдастыру.

Несіпбек Айтұлының ерлік пен тектілікті арқау еткен, қасиетімізді ұлықтап, қасиеттерімізді құрметтеген бұл поэмасы рухымызды асқақтатып, елдік санамызды орнықтыруға ықпал етері сөзсіз.

Шығыс пен батысты тел еміп өскен Алаш арыстары жиырмасыншы ғасырдың басында қазақ әдебиетін жаңа белеске көтерді. Ұлттық драматургия мен поэзияның негізін қалаған алыптар шоғыры қазақ поэзиясын да мазмұндық һәм көркемдік тұрғыда түрлендіріп, байыта түсті. Ыбырай, Абай ізімен жүрген олар елдік мүддені көздеп, тәуелсіздік пен ел тұтастығын мұрат тұтты.

Сол тұстағы жаңашыл бағыттағы үлгіні бойына сіңіріп, қанатын кеңге жая түскен Алаш әдебиеті алтын тамырдан да қол үзбей ағартушылық сипатта өрбіді. Бұрынғы жыраулар миссиясын қапысыз түсінген олар ел тағдыры мен жер тағдырын өлеңнің өзегіне айналдырды.

Кенестік кезеңде де қазақ поэзиясы жаңа биіктерді бағындырды. Алайда, ойға кісен, тілге тұсау түскен бұл жылдары сынар жоқ саясаттың ыңғайына жығылған поэзияның Ұлттық, әлеуметтік сипаты бәсең тарта бастаған еді. Ақын болудың «сыздаған барлық жараның аузында жүру» екенін білгендер «айтарын айтып кеткен» аға буынның дүбірлі дәуіріне сығалап үңіліп, болашақтан үміт күтті.

Сол үміт ақталды. Еліміз егемендік алғалы ақындарымыз еркін құлаш сермеп, кешегі ақтаңдақтардың орнын толтыруда. Айтылмаған айтылып, жазылмаған жазылып жатыр. Солардың бірі – Кенесары, Наурызбай туралы бүгінгі талап билігіне сай, шындықты айтқан жырлар.

Ақын Серікбай Оспанов «Шеген би» поэмасы да осы Тәуелсіздігіміздің арқасында өмірге келген туынды. Шығармада Шеген бидің хан сайлауына қатысып, Кенесарыны хандыққа ұсынуы суреттеледі.

Шеген би – Ыбырай Алтынсариннің туған нағашы атасы. Ыбырай нағашылары – елін, жерін жат жерлік басқыншылардан қорғауға белсене қатысқан, әскери лауазым - «Тархан» атағын қазақта тұңғыш алған асқақ батыр, мәмлелер Жәнібек Қошқарұлының ұрпақтары. Жәнібек тарихта Шақшақұлы деп те аталады. Шақшақ – атасы. Ыбырай Алтынсариннің ел аузындағы әңгімені жазудың бір себебі осында жатса керек.

Шежіреге сүйеніп айтсақ, батыр Шақшақтан Көшей, Көшейден Қошқар, Қошқардан Жәнібек, Жәнібектен Дәуітбай, Дәуітбайдан Мұса, Мұсадан Шеген туады.

Ақын еркіндік пен бақыт өз-өзінен келмегенін, ол бабаларымыздың білек күшімен, ерлік ісімен келгенін, сол бабалар арманын, күресін кешегі сырым Датұлы одан кейін Жоламан, Саржан, Исатай, Махамбет Кенесары, сыздық, Жанқожаның жалғастырғанын айта келіп құйма құлақ Ахметхан қарттың әңгімесі арқылы Шегеннің кім екенін былайша суреттейді:

Білмеймін алатынын тауып қайдан,
Жыр төгер болса Ахаң сауық сайран.
Тұңғышы Шақшақұлы Жәнібектің
Туыпты тоғыз бала Дәуітбайдан.
Сондайда ұмтылып қайғы-шемен,
Терлеп біз қызылкүрең шайды ішер ең.
Шомақ пен Абылай, Абыз, Мұса, Мысық –
Барлығын дейтін Ахаң бәйбішеден.
Бүгінгі болғанды айтып ерсе бізбен,
Жан еді жаңылмайтын кешегі ізден.
Шүрек пен Шүрегейі, Құралайы –
Кейінгі Құләнбике шешемізден.
Ахаңның сыры ғажап көзде оқылар,
Әр айтқан түбі – шындық сөзде оты бар.
Ішінде тоғыз ұлы Дәуітбайдың
Болтайы ең кенжесі деп отырар.
Халқының жарау бақыт керегіне,
Жанашыр болсын әрбір Ер Еліне, -
Деп Ахаң би Мұсаның жеті ұлының
Ерекше тоқталатын Шегеніне [2.36].

Жоғарыда шежіреде көрсетілгендей, бұл шумақтарда аты аталған кісілердің бәрі де өмірде болған адамдар. Ыбырайдың нағашылары. Ы.Алтынсариннің Торғайға барып мектеп ашуы да осы шынжыр балақ, шұбар төс би, болыс нағашыларына байланысты, соларға сенім артып барған.

Ақын Шегеннің батырлығын, сөзге шешендігін, әділ би болғанын, Шолақ, Қазыбек, Бірімжан, Бектеміс, Өтетілеу деген бабалары оқыған, көкірегі ашық, көңілі ояу, елге жөн көрсете білген азаматтар екенін айта келіп:

Ділдәбек, Алтынсары – жалын еді,
Сыйлады Торғай, Тобыл барлық елі.
Жеті ұлы, екі қыз – Аймен, Айшық, -
Соңында тоғыз бала қалып еді.
Көп тиген бұл тұқымның жанға себі,
Әйтпесе, бағы бұлай жанбас еді, -
Деп Ахаң сырын шертіп отыратын, -
Аймені – Ыбырайдың анасы еді.
Ұлы ұстаз Ыбырайды білмейді кім,
Қалар-ау ол болмаса күлмей күнім.
«Даланың қоңырауы атанған ер
Алты Алаш баласына бірдей бүгін.
Адамзат ағайынмен көріктенген,
Шын туыс жарты нанын бөліп берген.
Ыбырай Торғайға кеп мектеп ашса,
Нағашы жұртын әбден сеніп келген [2.38].

Бұл да тарихи шындықтың көркем шындыққа айналуы. Республикалық дәрежедегі дербес зейнеткер Әуезхан Жүсіпов Жанкелдин аудандық кезіндегі «Қазақ тілі» қоғамының «Аманат» (№2, сәуір, 1991) газетіндегі «Қазақ арасындағы» тұңғыш мектеп, ол неге Торғайда ашылды? мақаласында нағашылары Шеген (1875-1848). Шегеннің балалары Қазыбек (1813-1869), Бірімжан (1817-1873) болғанын айтады. Бұл тарихи. Шеген биге патша үкіметінің сый-сияпаты көрсетуі де, абақтыға жабуы да лақап емес, өмірде болған жайт. Оны Орынбор әскери губернаторы мен жеке Орынбор корпусы командирі басқармасының 1845 жылғы 24 желтоқсанында Орынбор Шекара Комиссиясының

төрағасына жазған хаты да (№2044) растай түседі. Генерал Шеген бидің хат жазғанын айтып оның мазмұнымен таныстырады. Хат мазмұнында шеген Торғай мен Ырғыз өзені бойындағы қамал құрылыстарын салуды тоқтатуды сұраған. Сондықтан құрылыстар салудың себебі Шеген биге айтылды ма, құрылыс салу жөнінде алдын-ала ескертілді ме сол туралы құжаттар болса, соның көшірмесін беріп жіберуін өтінеді.

1845 жылы 4 сәуірде Орынбор генерал-губернаторы Обручев поручик Гернге Кенесарыға қарасты қазақтардың санын, қанша үй, қандай рулардан тұратындығын, сұлтанның халық арасындағы абырой-беделін, кімдермен қандай қарым-қатынаста екендігін, жасағында басқа ұлт өкілдері бар-жоғын анықтауды тапсырады. Ең бастысы – Омск мен Ұлытау арасынан бекіністер салуға қолайлы орын іздестіру жүктеледі.

Герн қолайлы деп тапқан мекендерді губернатордың жарлығымен инженер-полковник Блармберг тексеріп, Ырғыз бен Торғай өзендері бойынан екі бекініс салынады. 1845 жылдың 3 маусымында Ресей әскери министрі Князь Чернышевтің №5721-бұйрығымен Ырғыз бойындағысын Орал, Торғай бойындағысын Орынбор бекініс деп атау ұйғарылады. Бұл қамалдардың салыну себебін Орынбор шекара комиссиясының төрағасы генерал-майор М.В.Ладыженский «Бұл бекіністер қай кезеңде де болмасын Кенесары мен сол сияқты бүлікшілер үкіметке қарсы шыққандай болса, оларға тегеурінді соққы біреуге сенімді тірек болады», - деп атап көрсеткен.

Шеген бидің ашу-ызасын келтіріп, толғандырып жүрген осы бекіністер еді. Олөзінің келісімінсіз жеріне бекіністер салғаны үшін сұлтан Ахмет Жантөринге 1845 жылы мынадай кекесін хат жазады: «Сіз маған алтын алқа бердіңіз. Мойныма таққан соң мен қызға, әйелге айналым, ал барқыт шапан киіп жас жігітке айналдым... Алтын, күміс ақша алдым. Менің жерімде дала сұлтаны Ахмет бекініс салып маған орыстан әскер берді. Не істеуіміз керек? Мен Ахметке ризамын. Тек қана басымызға шаш киіп, аузымызды мұртпен жабу ғана қалды. Оны да істеймін әлі! Біздің дініміз бір және тіліміз де бір. Сіз осындай іс жасауға жол бердіңіз. Мен дәрменсізбін. Сіздің патшадан рақым сұрамаймын деген уәдеңізге сеніп қалған едік, бірақ мынадай күтпеген оқиға болды және неден болғанын білмейміз. Менің ойымша, сен тақтық сұлтандықтан, ал мен би лауазымынан бас тартуымыз керек. Мынадай мақал бар: «құс қанатымен ұшып, құйрығымен қонады». Біз кеңесіп іс қыла алмадық, сондықтан мен өзімді лауазымды би, сені тақтық сұлтан деп ойлаймын. Мен: «Ахмет ақылдасатын болар, ойымызды ортаға салармыз деп ойлағанмын, бірақ бұлай болмады, сондықтан мен өзіммен-өзім ақылдастым. Неліктен бұлай, білмеймін». Хат мазмұнынан елін, жерін, халқын сүйген жанның жаншырылын сезіну қиын емес. Бабалардан аталарға, аталардан кейінгілерден мирас болып келе жатқан ата мекеніне жат жерліктер баса-көктеп бекіністер салып жатса, жаны қалай күймесін?! Шегеннің хатын оқып ашуға булыққан Ахмет Жантөрин оның Кенесары Қасымовқа іші бұратынын, өз елінен оған жер беріп, паналатып отырғанын, ұсынған сыйлықты алмай, қайтарып бергенін губернаторға жеткізеді. Генерал-губернаторға да керек осы, Ахметтің қарамағына қырық солдат беріп, Торғайға аттандырады. «Сонымен, губернатор отряды ел басы шеген Мұсаұлын, оның хатшысы Тәкі қожаны тұрғызылған бекініске айдайды, сөйтіп Торғайдың бекінісіндегі патша түрмесіне бірінші жатқан шеген бидің өзі болғаны шындық» [2.41].

Кенесары 1841 жылы Ырғыз өзенінің жоғарғы ағысындағы Қарашатау деген жерде ақ киізге отырғызып, ежелгі салтымызбен хан көтереді. Кенесары хан көтеру рәсімі М.Әуезовтің «Хан Кене» пьесасында да бар. Осы ұлы салтанатты жиынға Мұса да, баласы Шеген де қатысады.

Поэмада Кенесары ханның Торғай бойына қоныс аударып Қошалақты жайлауы, Кенесары мен Шеген бидің дос-жаран болуы, Хан Торғайдан көшерінде шеген бидің Шолақ деген баласын өзімен бірге алып кетуі жырланады. Бұлардың бәрі тарихи шындық. Қазір Қырғызстан жерінде Шолақ деп аталатын ауыл бар. Қошалақ, Қарасай деген сияқты жер атаулары мен Өлкейік, Қабырға, Тобыл өзендері де елге белгілі елді мекендер.

Тарихта баяндаудың тәсілі көп. Мамандар мұрағат деректерін жариялайды, ғалымдар тарихтың терең қатпарына үңіліп, қазбалай зерттеп, ғылыми монографиялар шығарады. Дегенмен, бұлар кейде бұқара халыққа жетпей жатады. Сондықтан, тарихты бұқара арасына насихаттау ісі де аса маңызды міндеттердің бірі. Осы тұрғыдан алғанда, ақын Серікбай Оспановтың жауынгерлік рухымызды оятатын жалынды жыры ата тарихымызды ұлтымызға жеткізуге және оны жас ұрпақтың санасына сіңіруге үлкен қызмет етуге деп білеміз.

Қазақ қашанда сөз құдіретіне тоқтаған, арман-мұңын, бар ғұмырын жырға арқау еткен, қуанышын да, қайғысын да өлеңге сыйдырып, ұрпағына толғаумен аманат айтқан халық. Оның тағдыры мен тарихы, бұралаңы көп өмір жолы өлеңмен өрілген. Сондықтан, ақынның тарихтың қойнауына жол тартқан жыр жолдары жанымызда жаңғырып, ұлттық санамызға қозғау салады.

Әдебиеттер:

1. Айтулы Н. Ерлікке ескертiш// Фолиант баспасы, Астана, 2008ж.
2. Оспанов С. «Шеген би» поэмасы. «Қазақ» газеті 2011ж. №48.
3. Тарихи жырлар. Үшінші том. Алматы.-1996.-216 б.-Б.172.
4. «Қарқас-Кенесары» бабалар сөзі. Астана 2006 б 29 том.
5. Кенесарының хаттары // Ақиқат. 1994ж. №2. Б. – 47-51.

УДК 81'42

ПРАГМАЛИНГВИСТИКА

Акмурзина Г.М. – магистр педагогических наук, ЗКИГУ, Казахский институт инновационных и телекоммуникационных систем, город Уральск.

В этой статье говорится о прагмалингвистике как офилологической (лингвистической) науке и области лингвистических исследований. Теоретической основой исследований в прагматике стала теория речевых актов. В рамках функциональной прагмалингвистики изучается речевая деятельность отправителя текста с продуманным намеренным выбором иллокуций, а в скрытой прагмалингвистике исследуется интуитивный привычный выбор речевых сигналов актуализации речевого поведения отправителя текста. Такое деление имеет смысл, разумеется, только в исследовательских целях, и тем не менее оно полезно, так как приводит к важным практическим результатам.

Прагмалингвистика (лингвистическая прагматика) — филологическая (лингвистическая) наука (дисциплина), область лингвистических исследований.

Является самостоятельным разделом коммуникативной лингвистики.

1. Центральный объект - речевой акт, в связи с чем детально анализируются положения теории речевых актов.

2. Объект - отношение между языковыми единицами и условиями их употребления в определенном коммуникативно-прагматическом пространстве.

1. Поскольку в лингвистической литературе встречаются два определения для понятия "прагмалингвистика", поскольку отмечается два проявления речевого воздействия в зависимости от осознаваемого/неосознаваемого выбора говорящим лингвистических единиц высказывания, поскольку объект и предмет прагмалингвистики анализируется с двух сторон, то представляется целесообразным выделить два вида прагмалингвистики, которые и различаются по вышеперечисленным критериям. С одной стороны, прагмалингвистика, еще не получившая своего современного названия, называлась "прагматикой" и определялась как "область исследований в семиотике и языкознании, в которой изучается функционирование языковых знаков в речи". Это определение мы находим в работе, вышедшей в 1990 году, когда ученые еще не выделяли науку о речевых знаках в отдельную дисциплину. Именно тогда отмечалось, что прагматика как наука еще не имеет четких контуров, а к вопросам, которые изучались в ее рамках относились те, которые связаны с говорящим субъектом, адресатом, их взаимодействием в коммуникации и ситуацией общения. Интересно, что все эти вопросы в равной мере являлись предметом исследования в рамках психолингвистики. Как отмечается в лингвистическом энциклопедическом словаре, психолингвистика определяется как "наука, изучающая процессы речеобразования, а также восприятия и формирования речи в их соотносительности с системой языка". [с11-30]

В прагмалингвистике следует выделять функциональную прагмалингвистику и скрытую прагмалингвистику. В рамках функциональной прагмалингвистики изучается речевая деятельность отправителя текста с продуманным намеренным выбором иллокуций, а в скрытой прагмалингвистике исследуется интуитивный привычный выбор речевых сигналов актуализации речевого поведения отправителя текста. Такое деление имеет смысл, разумеется, только в исследовательских целях, и тем не менее оно полезно, так как приводит к важным практическим результатам.

Речевой этикет как объект изучения требует внимания различных наук: прагмалингвистики, межкультурной или сопоставительной прагматики, социологии, психологии и смежных с ними дисциплин. Интерес к этим проблемам возник в середине XX века, когда в центре внимания лингвистов оказались социальные и личностные факторы языкового общения.

2. М.М.Бахтин рассматривал язык как «непрерывный творческий процесс созидания, осуществляемый индивидуальными речевыми актами; язык как продукт является как бы застывшей лавой языкового творчества, «абстрактно конструируемым лингвистикой в целях практического научения языку как готовому орудью». [с13-44]

Теоретической основой исследований в прагматике стала теория речевых актов, которая была создана Дж.Серлем, Дж.Остином и рядом других зарубежных исследователей. Минимальной реализацией речевого общения является речевой акт, который понимается как целенаправленное речевое действие, совершаемое в соответствии с принципами и правилами речевого поведения, существующими в данном обществе.

Важнейшими чертами речевого акта являются намеренность (интенциональность), целеустремленность, конвенциональность.

Совокупность речевых актов составляет речевую деятельность. В процессе речевого акта осуществляется передача речевого сообщения от одного или нескольких участников общения другому или другим участникам общения. В этом состоит коммуникативная природа речевого акта, сущность которого в передаче информации, во взаимобмене ею. Однако, по мнению У.Матураны «обмен информацией» – всего лишь неудачная метафора, на самом деле 'обмена' и 'передачи' не происходит»

Речевой акт определяется обычно как высказывание (речедействие) или совокупность высказываний, совершаемых одним говорящим с учетом другого. Высказывание индивидуально по своей природе, оно не повторяется, но происходит каждый раз как бы заново.

Коммуникативная природа речевого акта предполагает его двусторонний характер. Участие в акте общения минимально двух участников, даже если один из них воображаемый или бессловесный, предполагает скорее диалогическую структуру общения, чем монологическую. Процесс формирования и формулирования мысли в момент произнесения высказывания можно назвать говорением, которое рассматривается как форма правилосообразного речевого поведения человека в том или ином сообществе. Кроме говорения, или устной формы общения, существует и общение письменное, которое подчиняется неким правилам ведения эпистолярной деятельности. Как в устном, так и письменном общении, многими исследователями выделяются различия в совершении некоторых речевых актов, таких как прошение, приветствие, извинение. Человек в своем поведении может следовать некоему правилу, не сознавая этого.

Одно из условий полноценного общения – вежливое, доброжелательное отношение к партнеру в различных ситуациях речевого общения.

Вежливость, по мнению Н.И.Формановской, – это отведение собеседнику той социальной роли, которая соответствует его социальным признакам или в некоторых ситуациях – даже ее завышение. Вежливость отождествляют с речевым этикетом, под которым понимается совокупность правил, регулирующих общение. Почти во всех выделенных ею ситуациях общения, речевой этикет проявляется в функции вежливости.

Вежливость имеет различные оттенки значений: корректность – подчеркнутая официальность; учтивость – почтительная вежливость; любезность – стремление быть приятным и полезным другому и др.[с15-24]

Конечно же, коммуникативный процесс самым непосредственным образом связан с информационно-психологическим воздействием. Воздействуя на собеседника, мы более всего взаимодействуем с ним для достижения нужной нам цели, посредством нашего вежливого отношения к нему и посредством выбора той или иной коммуникативной стратегии. Например, выражая просьбу при разговоре, мы стараемся оказать на собеседника речевое воздействие, т.е. вербально и/или невербально стараемся побудить его к совершению некоторого практического действия. Исходной интенцией любого предложения является оказание воздействия на слушающего, с учетом вежливого к нему отношения.

Лингвистическая прагматика не имеет четких контуров, в неё включается комплекс вопросов, связанных с говорящим субъектом, адресатом, их взаимодействием в коммуникации, ситуацией общения.

В связи с субъектом речи изучаются:

- 1) явные и скрытые цели высказывания («иллокутивные силы», по Остину), например сообщение некоторой информации или мнения, вопрос, приказ, просьба, совет, обещание, извинение, приветствие, жалоба и т. п.;
- 2) речевая тактика и типы речевого поведения;
- 3) правила разговора, подчинённые так называемому принципу сотрудничества, рекомендуящему строить речевое общение в соответствии с принятой целью и направлением разговора, например адекватно нормировать сообщаемую информацию (максима количества), сообщать только истинную информацию и обоснованные оценки (максима качества), делать сообщение релевантным относительно темы разговора (максима отношения), делать речь ясной, недвусмысленной и последовательной (максимы манеры речи); эти правила, сформулированные Грайсом, получили название конверсационных максим или максим ведения разговора;
- 4) установка говорящего, или прагматическое значение высказывания: косвенные смыслы высказывания, намёки, иносказание, обиняки и т. п.;
- 5) референция говорящего, т. е. отнесение языковых выражений к предметам действительности, вытекающее из намерения говорящего;
- 6) прагматические пресуппозиции: оценка говорящим общего фонда знаний, конкретной информированности, интересов, мнений и взглядов, психологического состояния, особенностей характера и способности понимания адресата;
- 7) отношение говорящего к тому, что он сообщает:
 - а) оценка содержания высказывания (его истинность или ложность, ирония, многозначительность, несерьёзность и пр.),

б) введение в фокус интереса одного из тех лиц, о которых говорящий ведет речь, или эмпатия (термин С. Куно),

в) организация высказывания в соответствии с тем, чему в сообщении придаётся наибольшее значение.

В связи с адресатом речи изучаются:

1) интерпретация речи, в т. ч. правила вывода косвенных и скрытых смыслов из прямого значения высказывания; в этих правилах учитывается контекст, прагматическая ситуация и пресуппозиции, а также цели, с которыми говорящий может сознательно отступать от принятых максим общения (например, нарушать принцип релевантности, сообщать очевидные адресату вещи и т. п.);

2) воздействие высказывания на адресата (перлокутивный эффект, по Остину): расширение информированности адресата; изменения в эмоциональном состоянии, взглядах и оценках адресата; влияние на совершаемые им действия; эстетический эффект и т. п.;

3) типы речевого реагирования на полученный стимул (прямые и косвенные реакции, например способы уклонения от прямого ответа на вопрос).

В связи с отношениями между участниками коммуникации изучаются:

1) формы речевого общения (информативный диалог, дружеская беседа, спор, ссора и т. п.);

2) социально-этикетная сторона речи (формы обращения, стиль общения);

3) соотношение между участниками коммуникации в тех или иных речевых актах (ср. просьбу и приказ).

В связи с ситуацией общения изучаются:

1) интерпретация дейктических знаков («здесь», «сейчас», «этот» и т. п.), а также индексальных компонентов в значении слов (ср. указание на пространственную ориентацию в глаголах типа «приходить», «подходить» и т. п.);

2) влияние речевой ситуации на тематику и формы коммуникации (ср. типичные темы и формы разговоров в гостях, на банкетах, в больницах, в приёмных врачей и адвокатов и т. п.).

Прагматика изучает речь также в рамках общей теории человеческой деятельности. Так, Остином был выделен класс так называемых перформативных высказываний.

В автоматическом анализе текста энциклопедическая информация, в т. ч. прагматические данные, организуется в форме сценариев или «фреймов» (термин М. Минского), моделирующих знание о типичных ситуациях и позволяющих правильно интерпретировать содержание текста. Прагматические сведения используются также в информационно-поисковых (интерактивных) системах. Категории прагматики вошли в ряд философских логик, предполагающих учёт пропозициональных установок (логика оценок, логика практического рассуждения и др.).[с17-34]

Выдвинув в качестве объединяющего принцип употребления языка говорящими в коммуникативных ситуациях и прагматической компетенции говорящих, прагматика охватила многие проблемы, имеющие длительную историю изучения в рамках риторики и стилистики, коммуникативного синтаксиса, теории и типологии речи и речевой деятельности, теории коммуникации и функциональных стилей, социолингвистики, психолингвистики, теории дискурса и др., с которыми прагматика имеет обширные области пересечения исследовательских интересов.

Литература:

1. Баксанский О.Е., Кучер Е.Н. Когнитивные науки: междисциплинарный подход. М., 2003.[с11-30]
2. Дилтс Р. Моделирование с помощью НЛП, М., 2001.
3. Кастельс Э. Информационная эпоха. Экономика, общество и культура. М. 2000[с13-44]
4. Лоренц К. Обратная сторона зеркала. М., 1998.
5. Плотинский Ю.М. Модели социальных процессов. М., 2001.
6. Роко М. Конвергенция и интеграция// Фостер Л. Нанотехнологии. Наука, инновации и возможности. М. «Техносфера», 2008
7. Фоллмер Г. Эволюционная теория познания. М., 1998;
8. Цоколов С. Дискурс радикального конструктивизма. Традиции скептицизма в современной философии и теории познания. Munchen, 2000. [с15-24]
9. Лакофф Дж. Женщины, огонь и опасные вещи: Что категории языка говорят нам о мышлении. Книга 1: Разум вне машины. – М.: Гнозис, 2011
10. Мушич-Громыко В.Г. Методологические возможности принципа дополнительности в формализованных и неформализованных знаниях через опору на понятие пространства. Новосибирск. 2010 [с17-34]

УДК:681.3:378

ПОСЛОВИЦЫ И ПОГОВОРКИ- ДУХОВНЫЕ СОКРОВИЩА НАРОДА.

Мағауова А.Т. - преподаватель русского языка, Казахстанский Университет инновационных и телекоммуникационных систем, г.Уральск, Казахстан

В данной статье рассматриваются вопросы употребления в речи пословиц и поговорок. Делается акцент на сопоставительный анализ казахских и русских пословиц и поговорок сходных по смысловому соотношению.

Великий собиратель русского слова В.И. Даль в своем сборнике «Пословицы русского народа» привел около 40 пословиц о пословице. «Без пословиц не проживешь, от пословицы не уйдешь», «На пословицу нет ни суда, ни расправы»,- писал он.

Говоря о пословицах, М.Горький писал: « Именно пословицы и поговорки выражают мнение народа в полноте особенно поучительной».

М.А. Шолохов указывает: «Ни в одной из форм языкового творчества народа с такой силой и так многогранно не проявляется его ум, так кристаллически не отлагается его национальная история, общественный строй, быт, мировоззрение, как в пословицах».

Под пословицами в широком смысле мы понимаем краткие народные изречения, имеющий одновременно буквальный и переносный смысл. Так, пословица, Чем бы дитя не тешилось ,лишь бы оно не плакало, отличается двойным планом- буквальным и иносказательным. В основе целостного смыслового содержания пословицы лежит не понятие, а суждение. Многие пословицы констатируют факт, свойства людей или явлений, дают оценку и т.д. Например, пословицы, В гостях хорошо, а дома лучше, Горбатого могила исправит, Близок локоть, да не укусишь и т.д. -являются констатирующими.

Констатирующей пословице соответствует определенная синтаксическая форма – повествовательное предложение. Другие пословицы имеют характер предписания, совета, поэтому они выступают в форме побудительного предложения: Куй железо пока горячо; Не в свои сани не садись; Готовь сани летом, а телегу – зимой и т.д.

Поговорками называют языковые афоризмы, отличающиеся особой краткостью и имеющие, как правило, буквальное значение. Например: Коса – девичья краса; Поживем – увидим и т.д.

И пословицы, и поговорки, как языковые афоризмы, отражают условия жизни народа, его историю, культуру, мировоззрение. Иными словами, они являются «зеркалом жизни» того или иного народа, отражая его быт, традиции, обычаи, менталитет. Краткость и лаконичность пословиц и поговорок, как нельзя лучше, подходят для передачи смысла сказанного. Употребление в речи пословиц и поговорок, с незапамятных времен , есть и остается самым компактным способом обмена информацией. Уместное употребление пословиц и поговорок служит показателем образованности. То, чего невозможно объяснить несколькими десятками, а то и сотнями слов, можно легко объяснить с помощью одной пословицы. Вот, в чем заключается великая сила народной мудрости. Не зря пословицы и поговорки называют «жемчужинами» народной мысли.

Умение правильно интерпретировать смысл пословицы свидетельствует об уровне логического мышления человека.

Любой человек является представителем конкретного народа. Каждый народ имеет свои исторические корни, свой путь развития, свой язык. Наличие своего фольклора у каждого народа - это неоспоримый факт. В частности, при изучении такого элемента фольклора, как пословицы и поговорки, сплошь и рядом встречаются удивительные факты. А удивительность в том, что многие пословицы и поговорки являются братьями – близнецами в смысловом соотношении. Все это обусловлено типичностью и общностью быта трудового народа. В данном случае имеются в виду казахские, русские пословицы и поговорки. Аналогично, можно сравнить казахский и русский юмор, который также имеет множество общих элементов, при наличии, конечно же, и различий.

Казахский народ, являясь носителем тюркской культуры и языка, также хорошо зная и славянскую культуру и русский язык, без особого труда может провести параллель между пословицами и поговорками этих народов, грамотно употребить то или иное изречение и правильно интерпретировать его смысл.

Приведем пословицы и поговорки на казахском и русском языках. Например: Сытый голодного не разумеет.- Аштың мұңын тоқ түсінбес. В этих пословицах говорится о том, кто благополучен и поэтому не понимает или не хочет понять нужды и неудобства менее благополучного человека, чем он сам.

Пустили козла в огород.- Қасқырға қой бақтырғандай. Говорится с осуждением, когда по неосмотрительности допустили человека туда, где он будет осуществлять только свои корыстные цели, нанося вред другим.

Пуганая ворона куста боится.- Күйіп қалған үріп ішер. Тот, кто был чем-то напуган, пережил страх, несчастье начинает бояться даже того, что не таит в себе никакой опасности. Говорится, когда кто-то проявляет излишнюю осторожность, хотя для этого нет основания.

Лежит как собака на сене.- Өзіне де, өзгеге де жоқ. Говорится о том, кто сам не пользуется чем-то и никому другому не дает.

За двумя зайцами погонишься, ни одного не поймаешь.- Екі кемеңің басын ұстаған суға батады. Говорится, когда кто-то берется сразу за несколько дел и поэтому ни одного не может сделать хорошо или довести до конца.

Нет дыму без огня.- Жел болмаса шөптің басы қимылдамайды. Говорится обычно тогда, когда верят, что в распространившихся слухах есть доля правды, то есть без причины ничего не бывает.

Здесь представлены всего лишь несколько пословиц-поговорок, а их несчетное количество как в казахском, русском и в других языках.

Нередко подобные пословицы встречаются в художественной литературе. Авторы нередко используют их в своих произведениях. Так же многие образные выражения разных авторов стали «крылатыми» и прочно вошли в бытовую речь как исконно народные изречения.

Хочется отметить еще один немаловажный факт. Как бы ни были универсальны пословицы и поговорки, ими нельзя злоупотреблять. Тот, кто излишне употребляет афоризмы, создает себе репутацию человека, не способного своими словами выразить свою мысль.

В этой связи можно привести общеизвестную мысль: Любое лекарство полезно лишь в правильной дозировке, а передозировка даже самого безобидного лекарства может обернуться ядом. Народная мудрость гласит: « Все хорошо в меру». Лучше народа не скажешь.

Мудрость и дух народа ярко проявляются в его пословицах и поговорках. Передаваясь из уст в уста, пословицы и поговорки шлифуются, совершенствуются, приобретают предельную точность и меткость. Знание пословиц и поговорок способствует не только лучшему знанию языка, но и лучшему пониманию образа мыслей и характера народа.

Литература:

- 1 Лазутин С. Русские народные лирические песни, частушки и пословицы. – Москва «Высшая школа», 1990 г.
- 2 Фелицына В., Прохоров Ю. Русские пословицы, поговорки и крылатые выражения. Лингвострановедческий словарь. - Москва «Русский язык», 1998 г.
- 3 Турманжанов У. Қазақтың мақал-мәтелі. - Алматы, 1980 г.

УДК: 93/94.194

ИМАНДЫЛЫҚ – АДАМГЕРШІЛІК ТІРЕГІ

Исағалиев С.Т. - Қазақстан инновациялық және телекоммуникациялық жүйелер университетінің оқытушысы.

Қазіргі кезде ел болашағы – жастар. Әлбетте, қай халықтың да болмасын, мемлекеттік даму стратегиясында жастарға, жас буынға, олардың тәрбиеленіп, ортаға сай озық білім игеріп шығуына баса назар аударылады. Бүгінгідей ақпарат пен техникалық жаңалықтар кезек шарпыған заманда, оқуға, ғылымға, тәжірибеге сүйеніп, бұл салалардағы жетістіктерге иек артқан дұрыс-ақ. Алайда жастардың саналы азамат болып қалыптасуының кілті тек құрғақ білімде тұр деп айтсақ, қатты қателескеніміз.

Ел болашағы – жастар. Қазақстанның келешегін көркейтетін де, дамытатын да - білімді ұрпақ. Кез-келген мемлекеттің басты даму стратегиясы жастарға, жас буындытәрбиелеуге, өз ортасына сай озық білім игеріп шығуына бағытталған. Бүгінгі таңдағы ақпарат пен техникалық жаңалықтардың етек жайған заманында оқуға, ғылымға, тәжірибеге сүйене отырып, аталмыш салалардағы жетістіктерге иек артқан дұрыс деп білемін. Алайда жастардың саналы азамат болып қалыптасуының басты кілті тек құрғақ білімде тұр деп ойлайтын болсақ, қатты қателескеніміз.

Кез-келген адамның «адам» болып қалыптасуына үш орта әсер етеді. Олар: ата-ана, құрбы-құрдас пен дос-жолдастары және ұжым, яғни еңбек, қызмет ету аясы. Адам баласының тура жолдан адаспай, толық, кемел, ақыл-есі түзу азамат қатарына жетуі оның жас шағында алатын тәрбиесіне, ата-анасының мейірім көрсете алуына байланысты болады. Ал жоғарыда аталып өткен қай ортаның әсері жоғары болса, адам баласының ой-өрісі мен көзқарастарының өзгеруіне соғұрлым сол ортаның ықпалы зор болады.Әрине, бүгінде әр түрлі қоғамға жат идеялар аясында кеуделері уланып, туған

ұлтына жандары ашымайтындардың көбейіп келе жатуы алаңдатарлық жайт. Бұған «қалай жол бердіңдер?» деп, жетпіс жылдан астам уақыт бойы кеңестік сүзгіден әбден сүзіліп, діни сауаттылықты жоғалтып алған аға ұрпақ өкілдерін кінәлау қиянат. Әйтсе де, кез келген нәрсеге көзді жұмып қарау, салғырттыққа салыну, көзді жұмып қойып, «сен тимесең, мен тимеймін» ұстанымының туын көтеріп жүргендер көрер алдымызды тұмшалап тастағандай.

Тәуелсіздік алған кезден бергі ширек ғасыр ішінде өмірге келген бүгінгі ұрпақ бойында ерекше ұмтылыс, ерекше қуат сезіледі. Еліміздің алдағы уақытта көркейе түсуіне, экономикасы мен рухани мәдениеті жоғары дамыған елге айналуымыздың басты көзі де осы жастар қолында деп білемін. Адам мен қоғамды қатар шырғаған қат-қабат қиындықтардың, даусыз даулардың көп уақыт өтпей күні бітеріне еш шүбәсіз сенгім келеді. Бұл арманды біздің жас өскіндеріміз жүзеге асырмақ. Тек өскелең өркенді жаһанданудың жойқын соққысына, тілсіздік дертіне ұрындырып алмай, өз ұлтының мәдениет мәйегінен алшақтамай өсуіне жол ашуымыз керек. Ол үшін жүріп өткен ізімізге тағы бір бұрылып, жеткен жетістіктерімізді салмақтап, рухани құндылықтарымызды ұрпақ санасына ендірген абзал.

Бабаларымыздың қастер тұтып, атадан балаға аманаттап, жүрекке дарытып келген асыл қасиеттері көп-ақ. Халқымыз сырт көзбен емес, жүрекпен ұғатын адамгершілік құндылықтарды жоғары дәріптеген. Иmandылық, әділеттілік, ізгілік, мейірімділік мұраттарын терең игеруге күш салған. Мал-мүлкінен, дәулетінен иманын жоғары бағалаған қазақ «Ер жігіттің үш байлығы бар: бірінші - иманы, екінші - ырысының тұрағы, үшінші - дәулетінің тұрағы» деп аталы сөз қалдырған. Қазіргідей «мал үшін біреуді алдап, біреуді арбаған» жандар кездесіп отырған кезде мұндай сөздің маңызы да жоғары.

Иман – қазақ халқының рухани дүниетанымындағы парасат пайымымен сабақтасып жататын өте кең өлшемді ұғым. Ата – бабаларымыздың ақиқатқа жетелер сенімінің де басты тірегі – осы. Барлық бет – болмысының, мінез – құлқының айнасы.

Иmandылық деген бір ғана сөздің бойына ұят, ар, ынсап, қанағат секілді бүкіл жақсы қасиеттер сыйып тұр. Қазақтың жүзі жылы жанды жолықтыра қалса, «бетінен иманы төгіліп тұрған адам екен» немесе «иманжүзді кісі екен» деп сөз етісетіні де сондықтан. Тіпті адам ғұмырының мәні болып саналатын махаббат сезімінің де негізі иmandылықтан басталады.

Иmandылық қасиеттің сырына тереңірек үңілетін болсақ, қазақ халқы иmandылықтың үш негізін өздеріне тірек еткен. Ол, біріншіден - дін. Яғни, ерте ғасырлардың өзінде-ақ ұлан-ғайыр қазақ сахарасына кең тарап, жергілікті ұлттардың (оның ішінде түркі тектес тайпалардың) арасына сіңіп, олардың өмір – тіршілігімен қабысып кеткен ақиқат дін – Ислам діні. Халқымыз иmandылық нұрының бастауларынан сондай жүрек көзі ашылған перзенттерінен алды деп толық сеніммен айта аламыз.

Екінші тірегі – салт-дәстүр. Қазақ тұрмысында «тал бесіктен жер бесікке» дейін қайталанып жататын далалық өркениеттің жарқын көрінісі. Салтынан, әдет-ғұрпынан қол үзбеген жұрттың кезінде талай өзге елдің өкілдерін, ғалым – зерттеушілерді тамсандырғанын білеміз.

Иmandылықтың үшінші тірегі – ана тілі. Ананың бал әлдиімен бойға дарып, жүрекке сіңген ана тілдің құдіреті байтақ даламызға береке дарытты, ұлттың кең-байтақ жерде бытырап жоғалмай, бір шаңырақ астына бірігуіне күшті құрал болды.

Міне, осындай басты – басты үш қасиетті берік ұстаған ата-бабаларымыз біздерге, кейінгі ұрпақтарына «адастырмас айқын жолды» көрсетіп кетті. Жоғалтып алсақ, кешірілмес күнә, келер ұрпақ алдында қарабет болмақпыз. Сондықтан, бүгінгі кезден бастап иманымызды ту етіп биік ұстап, соған жету үшін бар күш – жігерімізді салып, аянбай еңбектенуіміз керек.

Жалпы иmandылық, тәрбиесінің құрамды бөлігі - ұлтжандылық, отаншылдық (патриоттық) қасиеттер. Патриоттық сезім және ұлттық құндылықтарды құрметтеу арқылы Отанға деген сүйіспеншілік артып, оның қуатты, тәуелді болуы үшін жауапкершілікті сезіну пайда болады. "Патриот" деген сөз, гректің *paivōs* - отан деген сөзі, ең бірінші рет 1789-1793 жылдары Француз революциясы кезінде қолданылды. Монархияға қарсы күресіп революцияны қорғаушыларды патриоттар деп атады. В.И. Даль сөздігінде: Патриот -отанын сүйіп, оның қуатын арттырушы, отаншыл - деп жазса, басқа сөздікте «патриот-отанын сүюші, өз халқына берілген, ол үшін жанын қиып, отан қорғау үшін ерлік көрсететін адам» - делінген.

Нақты айтар болсам, патриотизм - Отанды сүю, оған берілгендік, оның өткені мен болашағы үшін мақтанаш, Отан мүддесін қорғауға ұмтылу.

Осындай аса аяулы сезімдерді бүгінгі ұрпақтың бойына ұялата білудің жолдары көп болғанымен, негізгі төрт саласына тоқталсам:

1. Халқымыз баланың жақсы, жаман болуы оның жаратылысынан деген қағиданы келтірді. Шындығында бала әке, шешесінің бір-біріне деген таза сезімінен жаралуы, ана құрсағында ортаның, үлкендердің, қоғамның ықпалында дамып жетілуі, ана бауырында уызына тойып, ана сөзінің үніне бағынып өсуі, жаратылысының дұрыстығы;

2. Баланың ата-анасымен, өскен ортасымен ана тілінде қарым-қатынасқа түсуі;

3. Бала өзінің әке-шешесі, ата-бабасы өсіп-өнген жерінде өсуі, туған-тұрған жерінің қадір-қасиетін, табиғат сырын терең ұғынып, болашақты жалғастыратын ұрпақ екендігін сезініп өсуі, өз өлкесінің суын, нуын қастерлей білуі, ұғынуы;

4. Баланың туған халқының елдік, ұлттық тарихын білуі, оның ашы-тұщы кезеңдеріне мән беріп-өсуі;

Әдептілік, имандылық, мейірімділік, қайырымдылық, ізеттілік, қонақжайлылық құндылықтары қалыптасқан халқымыздың асыл, абыройлы қасиеттерін жас ұрпақтың ақыл-парасатына азық ету үшін, әрбір адам, халық салт-дәстүрлерін, әдет-ғұрыптарын жан-жақты терең білуі қажет.

Жетілген мінез-құлық үш нерсенің - жүректің, ақылдың және білектің бірлігі мен келісімі. Кез-келген адам өз жүрегін тыңдап үйренсе, жүрегінің айтқанын істейтін болса, өмірден өз орнын таба алады, адам баласының өмір тәжірибесінде қалыптасқан үлкендерге құрмет көрсету ізеті өшпес дәстүрге айналады. Қорыта айтар болсам, адамзатты адамгершілік тұғырына жетелейтін, адалдыққа, мейірімділікке, парасаттылыққа апаратын жол - имандылық.

Әдебиеттер:

1. Р.Қоянбаев. «Тәрбие теориясы». Алматы, 1991.
2. А.О.Пинт. «Ата-аналар сіздер үшін». Алматы, 1990.
3. Қ.Жарыңбаев, С.Қалиев. «Қазақтың тәлім-тәрбиесі». Алматы, 1995.
4. Қ.Жарыңбаев, Ж.Базарбаев. «Инабат». Алматы, 1995.

УДК: 93/94

ПУТЬ НЕЗАВИСИМОСТИ

Ткишева Н.Е. - преподаватель кафедры ОГД, магистр педагогических наук, Казахский Университет инновационных и телекоммуникационных систем, г.Уральск, Казахстан

В данной статье рассматривается история обретения независимости Республики Казахстан, а также с какими трудностями столкнулось молодое государство. За небольшой период времени Казахстан стал современным конкурентоспособным государством, успешно осуществившим масштабные политические, экономические и социальные реформы, определившим собственный казахстанский путь под выдающимся лидерством основателя суверенного государства нашего президента.

Если углубиться в историю, то Казахстану потребовалось более двух сотен лет, чтобы получить свою независимость. С древних времён предки защищали наши земли от набегов соседних племен. В период царизма люди видели голод, горе и несчастье, они знали, что такое потеря. Также тысячи казахстанцев принимал активное участие в годы Великой Отечественной войны, являясь единой частью Советского Союза. Десятки тысяч патриотов из Казахстана показали свою смелость, мужество и волю к общей победе. Именно благодаря этим людям мы живем в государстве, свободном и независимом. Всё это благодаря единству, сплоченности и общей вере в светлое будущее.

Казахстан за всю свою многовековую историю впервые, по существу, приобрел независимость, создал свою государственность. Истинный смысл понятия «независимости» означает полную автономность и способность к самостоятельности с помощью своих национальных интересов. 16 декабря 1991 года Казахстан обрел независимость, обретя новый статус и новые возможности, которые сегодня укрепились в мире.

Президент Республики Казахстан сказал: Независимость – самая священная ценность для всех казахстанцев. Объявив о своей независимости, Республика Казахстан стала представлять собой политически самостоятельное независимое государство с многонациональным укладом.

Именно 16 декабря был принят Конституционный закон «О государственной независимости Республики Казахстан», закрепивший юридический статус республики как суверенного государства. Конституционный закон объявил Казахстан независимым государством, обладающим всей полнотой власти на своей территории. Этот день заложил основу новой казахстанской государственности, стал важнейшей датой в истории молодой республики. Но чтобы прийти к благосостоянию, авторитету, который имеет республика сегодня, пришлось сделать немалое. В основе любых успехов лежат четкая политика. Самым сложным делом при этом было в скорейшем времени наладить комплекс политических и экономических связей. Чтобы успешно осуществить начальный этап на пути к этому, был принят важный документ «Казахстан - 2030», где была заложена основа казахстанского пути благополучия. Основной миссией этого стали семь приоритетов, реально претворенных в жизнь за последние 10 лет. Казахстан осуществляет их эволюционным путем. Для этого потребовались дальновидная и четкая политика, ясное осмысление задач, что ставило перед государством время. Независи-

мость дала исторический шанс укрепиться государственности, доказать способность к самостоятельности. Она позволила решить республике самые сложные задачи: закрыть Семипалатинский полигон, осуществление глубоких экономических перемен, остановила резкий дисбаланс в экономике. Благодаря выверенной политике и высокой степени гуманизма, республика избежала социально-политических потрясений и экономических коллапсов, и удачно осуществляет дипломатические отношения с соседями. Независимость помогла возвысить богатый казахский язык.

Республика Казахстан это молодое государство со своей многовековой историей. Конечно, новому государству было нелегко начинать все с нуля. За время нашей независимости политика президента сделала немалое: в Казахстане сложился благоприятный инвестиционный климат. За небольшой период времени Казахстан стал современным конкурентоспособным государством, успешно осуществившим масштабные политические, экономические и социальные реформы, определившим собственный казахстанский путь под выдающимся лидерством основателя суверенного государства нашего президента. В казахстанскую экономику не боятся вкладывать свои средства представители бизнес-сообщества. И теперь Казахстан стремиться войти в 30 развитых государств.

Успехи, достигнутые Казахстаном за время независимости, стали доказательством стабильности, сплоченности и межнационального согласия. В нашем обществе полиэтничность является неиссякаемым источником духовного богатства нации. В республике созданы благоприятные условия для реализации конфессиями своих функций, активно идет сближение межрелигиозного диалога. Обдуманной является и языковая политика. Казахстан идет по пути повышения статуса государственного языка, одновременно прилагая усилия к созданию новых возможностей для языков других этносов. Все это в комплексе создает единство и стабильность в казахстанской нации, укрепляет политику межэтнических отношений. Ассамблей народов Казахстана в этом году исполняется 21 год. Сегодня можно уверенно говорить, что Казахстану удалось создать уникальную модель межэтнического и межконфессионального согласия.

В Казахстане приведены в соответствие с европейскими стандартами образование, медицина, социальное обеспечение, законодательство. Ежегодно по Болашаку выпускаются тысячи казахстанских студентов. Эксперты отмечают, что Казахстан не только состоялся как независимое государство, но и смог улучшить жизнь населения. Если на заре независимости большинству казахстанцев семейного бюджета едва хватало на питание, то теперь с каждым годом увеличивается динамика приобретения предметов длительного пользования таких как бытовую технику, автомобили и т.д. Эти впечатляющие результаты, достигнутые более чем за 20 лет Независимости Казахстана, позволяют говорить о многом.

Казахстан смело объявил себя во всех областях жизнедеятельности человека таких как в науке, культуре, туризме, спорте. Благодаря всему этому о Казахстане знают во всем мире. Предстоящая выставка ЭКСПО – 2017, представит сообществу достижения науки и техники, которая состоится 2017 году в Астане.

Вспоминая обо всех этих переменах, говоря обо всех признаках начала «новой эпохи» для нового государства, невозможно переоценить вклад нашего Президента. Будучи Главой Казахстана, он взял на себя инициативу обновления всех областях постсоветского социума. Все идеи непосредственно влияли на стабильность и благосостояние республики, исходили именно от нашего Президента. За годы становления суверенного государства наш Президент показал себя как целеустремленный и решительный лидер. Он дал почувствовать людям, что о них заботятся, что нужды и чаяния всегда находятся в фокусе пристального внимания власти.

В этом году мы будем отмечать 25 годовщину с обретения независимости. За эти годы, Казахстан сделал не малое, в области политики, экономики, социальных отношении, что немногим это удастся сделать. Своя национальная валюта, территория, символика, законодательная система можно долго и бесконечно говорить о том, что было сделано за эти годы. За плечами у независимого Казахстана конечно это небольшой отрезок времени, еще много задач у государства, но благодаря дальновидности Елбасы, мы с уверенностью смотрим в будущее.

Можно с уверенностью сказать, что осуществилась вековая мечта наших предков – мы навсегда увековечили их бесценное наследие. Обрели и утвердили независимость, все это благодаря политическому видению Главы государства.

Литература:

1. Куаныш Султанов. Стратег мира и согласия. - «Казахстанская правда». - №241(28117). - С.4
2. Асель Муканова. Светлое завтра Астаны. - «Казахстанская правда». - №241(28117). - С.5
3. Исидор Борчашвили. Мы выбрали собственный путь. - «Казахстанская правда». - №241(28117). - С.7

УДК:378:811.111

ГЛОБАЛИЗАЦИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СОВРЕМЕННОМ КАЗАХСТАНСКОМ ОБЩЕСТВЕ.

Тюляпова Г.Д. - преподаватель английского языка кафедры «Общественно-гуманитарных дисциплин», Казахский Университет инновационных и телекоммуникационных систем, г.Уральск, Казахстан

В этой статье говорится о процессе глобализации английского языка и языковой политике Казахстана. Сегодня в обществе никого не надо убеждать, что знание английского языка является важнейшим ресурсом профессионального роста человека. Ответственная языковая политика является одним из главных консолидирующих факторов казахской нации.

Английский язык стал одним из ведущих языков в сфере международной деловой коммуникации 21 века. Данный факт также находит свое подтверждение во многих исследованиях, посвященных вопросам распространения английского языка и его роли в мировом современном деловом сообществе. В связи с расширением международных контактов в сфере бизнеса все больше компаний мира стали выбирать английский язык в качестве своего официального корпоративного языка. В большинстве случаев участниками такого делового общения становятся те, для которых английский язык является иностранным. Так по подсчетам Дэвида Кристала, число говорящих на английском языке как на не родном постоянно увеличивается: в настоящее время около четверти мирового населения владеют английским языком, а к 2060г. количество говорящих на нем значительно превысит число самих носителей языка[153].

Это неудивительно, если учесть, что компьютеры разговаривают друг с другом на английском языке. Более 80% всей информации в более чем 150 млн. компьютерах по всему свету хранится на английском языке. 85% всех международных телефонных разговоров - на английском языке, также как и 3 четверти мировой почты, телексов и телеграмм. Программисты знают, что инструкции к компьютерным программам и сами программы часто бывают только на английском языке. Интернет - современный и совершенный инструмент глобализационного процесса - немыслим без английского языка. Основным двигателем прогресса и экономики является наука. Когда то языком науки был немецкий, сегодня 85% всех научных работ публикуются сначала на английском языке. Более половины мировых технических и научных периодических изданий выходят на английском языке, который также является языком медицины, электроники и космической технологии. Эти и многие другие факты свидетельствуют, что будущее языковое пространство за английским языком.

Процесс глобализации, охвативший сегодня все сферы жизни во всем мире, не оставил в стороне и Казахстан. За последние 20 лет в республике кардинальные изменения в общественной, политической и экономической жизни оказывают заметное влияние на развитие различных сфер деятельности, в том числе и на сферу бизнеса, а также на роль и место иностранного языка в межкультурной деловой коммуникации в стране.

В Казахстане, как и во всем мире все большее применение получает английский язык. Знание английского языка входит не только в перечень обязательных условий обучения за рубежом, но также является определяющим элементом конкурентоспособности молодого специалиста на рынке труда. Владение английским языком, наряду с казахским и русским языками, имеющими по конституции РК соответственно статусы государственного и официального языков, стало задачей государственной важности. С недавнего времени английский язык обозначен в качестве условия успешного вхождения в глобальную экономику и стал рассматриваться как один из основных приоритетов государственной политики. Выступая на XX сессии Ассамблеи народа Казахстана 24 апреля 2013г, Президент Казахстана Н.Назарбаев отметил:"за годы Независимости этническая полифония языков, культур и традиций Казахстана обрела уверенное звучание, богатство своеобразных оттенков и красоты. В Казахстане за годы независимости ни один этнос не потерял свой язык."

В Концепции инновационного развития Республики Казахстан до 2020 г. [2] говорится о необходимости языковой подготовки специалиста новой формации, способного к общению с зарубежными партнерами на международном рынке образовательных услуг. Целью Концепции является содействие вхождению Казахстана в число 30-ти конкурентоспособных стран мира на основе развития новых технологий и услуг. «...Главным критерием конкурентоспособности образования должны стать формирование национальной системы компетенций и повышение престижа казахстанского высшего образования.

Полиязыковая ситуация в мире, в основании которой лежит полиязычие народов и многообразие культур, при определенном социально значимом и специально организованном педагогическом процессе становится важным механизмом гуманизации общественной жизни, человеческой культуры.

Поскольку различные социальные системы вынуждены сотрудничать для решения общих, глобальных проблем, возникает потребность в выработке согласованных представлений о правах, достоинствах и свободе человека. Важнейшей стратегической задачей образования является, с одной стороны, сохранение лучших казахстанских образовательных традиций, с другой — обеспечение выпускников школ международными квалификационными качествами, развитие их лингвистического сознания, в основе которого — овладение государственным, родным и иностранными языками.

В эпоху глобализации всех сфер общественной жизни проблема мотивации в изучении иностранных языков становится чрезвычайно актуальной. Глобализация означает, что все более возрастает роль личных контактов людей, а следовательно, — вербальной коммуникации, в том числе межнациональной, которая требует знания иностранного языка. Иностранные языки становятся одним из главных факторов как социально-экономического, так и общекультурного прогресса общества. Иностранный язык выполняет огромную роль в формировании личности и повышении образования, ведь с помощью него можно получить непосредственный доступ к духовному богатству другой страны, получить возможность непосредственной коммуникации с представителями других народов. Поэтому неудивительно, что в последнее время в нашей стране существенно вырос интерес к иностранным языкам, главным образом — к английскому. Теперь знание двух и более языков — это несомненный атрибут любого современного высокообразованного человека. Новые политические и социально-экономические изменения в Казахстане в последние десятилетия, ее стремление активно и плодотворно сотрудничать с западными странами существенно повлияли на расширение функции иностранного языка как предмета и привели к переосмыслению цели, задач и содержания обучения иностранным языкам. Новая политическая обстановка, расширение международного сотрудничества и международных контактов требуют сегодня более глубокого владения иностранным языком. Без знания иностранного языка (особенно, английского) практически невозможно в наше время претендовать на более высокий служебный статус, и тем более устроиться на престижную, высокооплачиваемую работу, отсюда и огромное желание у студентов овладеть речевой деятельностью на иностранном языке. В этом им должны помочь практические занятия по иностранному языку в высшем учебном заведении. Все вышеперечисленное существенно повышает престиж предмета "иностранное языки" в качестве образовательной дисциплины вуза. И здесь понятие мотивации выходит на первый план. Конечно, проблема мотивированности в обучении возникает по каждому предмету, но особенно остро она проявляется в изучении иностранного языка. Все дело в особой специфике предмета, требующей от студента наличия определенной базы и коммуникативных способностей. Нередко это вызывает у студентов определенные сложности и мотивированность исчезает. Поэтому, рассматривая мотивацию как основную движущую силу в изучении иностранного языка, отметим, что мотивы относятся к субъективному миру человека, определяются его внутренними побуждениями. Теперь охарактеризуем те виды мотивации, которые имеют место при обучении, в частности, иностранному языку. Все вместе они составляют так называемую учебную мотивацию. Учебная мотивация определяется рядом специфических факторов: -особенностями обучающегося (пол, самооценка, уровень интеллектуального развития) - особенностями преподавателя и его отношения к педагогической деятельности - организацией педагогического процесса - спецификой учебного предмета (в данном случае иностранного языка) На основании вышеперечисленных факторов учебную мотивацию можно разделить на внешнюю и внутреннюю. Внешняя мотивация не связана непосредственно с содержанием предмета, а обусловлена внешними обстоятельствами. Примерами могут служить: - мотив достижения — вызван стремлением человека достигать успехов и высоких результатов в любой деятельности, в том числе и в изучении иностранного языка. Например, для отличных оценок, получения диплома и т. д.; - мотив самоутверждения — стремление утвердить себя, получить одобрение других людей. Человек учит иностранный язык, чтобы получить определенный статус в обществе; - мотив идентификации — стремление человека быть похожим на другого человека, а также быть ближе к своим кумирам и героям (например, чтобы понимать тексты песен любимой группы); - мотив саморазвития — стремление к самоусовершенствованию. Иностранный язык служит средством для духовного обогащения и общего развития человека; Внутренняя же мотивация связана не с внешними обстоятельствами, а непосредственно с самим предметом. Действие внешних мотивов (престижа, самоутверждения, и т. д.) может усиливать внутреннюю мотивацию, но они не имеют непосредственного отношения к содержанию и процессу деятельности. Все вышеперечисленные виды и подвиды мотивации являются главными силами побуждения человека в изучении иностранного языка. Однако следует помнить, что если мотивация слишком сильна, увеличивается уровень активности и напряжения, вследствие чего эффективность работы ухудшается. В таком случае высокий уровень мотивации вызывает нежелательные эмоциональные реакции. Необходимо найти тот оптимум, при котором высокая эффективность соседствует с получением радости от изучения иностранного языка.

Литература:

1. Назарбаев Н.А. Новый Казахстан в новом мире // Казахстанская правда. — № 33 (25278). — С. 1-2.
2. Концепция инновационного развития Республики Казахстан до 2020 года. — Астана, 2013 // Әділет. Информационно-правовая система нормативных правовых актов Республики Казахстан. — [ЭР]. Режим доступа: <http://adilet.zan.kz/ras/docs/U1300000579>
3. Жетписбаева Б.А., Аринова О.Т. От идеи «Триединство языков» Н.А.Назарбаева до полиязычного образования в Казахстане // Вестн. Караганд. гос. ун-та. Сер. Педагогика. — 2012. — № 4 (68). — С. 19-23.
4. McCarty T.L. Revitalizing Indigenous Languages in Homogenizing Times // Comparative education 39(2), Special Number (27): Indigenous Education: New Possibilities. — Ongoing Constraints. — 2003. — P. 147-163.
5. Выступление Президента Республики Казахстан Н.А.Назарбаева на XIX сессии Ассамблеи народа Казахстана «Казахстанский путь: стабильность, единство, модернизация». — Астана, 27 апреля 2012 года. Доступно 01.07.2012: akorda.kz/ru/speeches/summit_conference_sittings_meetings/vystuplenie_prezidenta_respubliki_kazahstan
6. Сарыбай М.Ш. О роли английского языка и должности переводчика в современной казахстанской организации (по материалам объявлений о вакансиях переводчиков в прессе) // Communication at Work: Issues and Challenges. 2nd Annual CAABC, Conference, 23-24 January. — 2004. — P. 130-135.

ӘОЖ: 81:811.512.122

ҚАЗАҚТА БЕСІК ҚАСИЕТТІ МҮЛІК

Хасанова М.Ж. - аға оқытушы, педагогика ғылымдарының магистрі, Қазақстан инновациялық және телекоммуникациялық жүйелер университеті

Бұл мақалада бала өміріндегі бесіктің алатын орны, бала тәрбиесіндегі бесіктің тазалығы мен тигізер пайдасы, бесіктің қалай жасалатындығы кеңінен қарастырылған.

Бесік — нәрестені бөлеуге арналған ағаш төсек. Бесікті Орталық Азия мен Кавказ, Үндістан, Қытай жерін мекендейтін халықтардың басым көпшілігі пайдаланады. Тек әр түрлі үлгіде жасалады. Бесік көшпелі өмір кешкен қазақ халқы арасына ертеден тараған. Қазақ бесікті қарағай, қайыңнан, көбіне талдан иіп жасайды. Мұндай бесік жеңіл, ықшам әрі берік, көшіп-қонуға ыңғайлы болады. Бесік баланың тазалығына өте қолайлы, өйткені арнайы орнатылатын түбек пен шүмек бала дәретін жайылдырмайды. Түбектің түбіне күл салып, жиі-жиі ауыстырып отырады. Шүмекті қойдың асық жілігінен жасайды, кейде айрықша аппақ болуы үшін сүтке қайнатып алады. Бесіктегі баланың аяғы, кеудесі қатты байланатындықтан, оның қан айналу жүйесіне керісінше әсер етеді. Сондықтан баланы бесіктен жиі босатып, қол-аяғын қозғап, арнайы жаттығулар жасайды. Бесікпен қоса құс төсек, жастық, жөргек, қолбау, тізебау, тізе жастық, бесік көрпе даярланады. Бесіктің жер бесік, аспалы бесік (әлпеншек) деген екі түрі кездеседі. Қазақта бесік қасиетті, киелі құтты мүлік болып есептеледі.

Бесік - сан ғасырлар бойы ұлттың ұясы, қазақы тәлім-тәрбиенің қайнар көзі, бабамыздан қалған киелі мүлік, қой үстінен бозторғай жұмыртқалаған мамыражай тіршіліктің белгісі іспетті. Бесікті қатты қадірлейтіндігі соншалықты, қазақ атасы жатқан бесікке бала, немер, шөбере, шөпшек, тіпті туажатына дейін бөлейді.

Бесік тек қана қазаққа тән емес, ол Орталық Әзұя, Қапқаз, Үндістан, Қытай жерін мекендеген көп халықтың ұл мен қызын ұйықтатып, ояңғанда қолын шешіп ойнатып, анасының ақ сүтін беріп, тіл-көзден сақтайтын ағаш төсегі. Тек олардың әр халықта жасалу ерекшеліктері түрліше болып келеді. Қазақтар бесікті негізінен қайың, қарағай, талдан иіп жасаған әрі жеңіл келеді. Жасалу жолы мен құрылысына зер салып қарасаңыз, ата-бабаларымыз бесікті өте тапқырлықпен, данышпандықпен жасағанын айқын көреміз: 1) ол екі жаққа қарай тербетіліп, тепе-теңдікті сақтап тұратындықтан, сәби есейе келе қаншама бұлқынса да, аударылып кетпейді;

2) тербеткенде адам қолы шаршамайды, баланың басы ерсілі-қарсылы шайқалмайды;

3) жыл әрі таза.

Баланы бесікке бөлеу қазақ халқына тән ұлттық қасиет. Бесік киелі. Бесікке бөленген баланың ұйқысы тыныш, бойы жылы, тәні таза болады. Бүгінгі таңда қазақтың қасиетті бесігі қолданыста жоқ. Ара-тұра көргеніміз болмаса, қазіргі әрбір қазақтың шаңырағында, төрінде тұр деп ауыз толтырып айта алмаймыз. Ата-баба аманатының бірі киелі бесік ғасырдан-ғасырға жетіп, тек бүгінгі ұрпақтың

көзіне оғаш көрініп, қолданыстан шығып қалғаны өкінішті. Бесік— нәрестені бөлеуге арналған ағаш төсек. Бесікті Орталық Азия мен Кавказ, Үндістан, Қытайжерін мекендейтін халықтардың басым көпшілігі пайдаланады. Тек әр түрлі үлгіде жасалады Бесік көшпелі өмір кешкен қазақ халқы арасына ертеден тараған. Қазақ бесікті қарағай,қайыңнан, көбіне талдан иіп жасайды. Мұндай бесік жеңіл, ықшам әрі берік көшіп-қонуға ыңғайлы болады. Бесік баланың тазалығына өте қолайлы, өйткені арнайы орнатылатын түбек пен шүмек бала дәретін жайылдырмайды.. Түбектің түбіне күл салып, жиі-жиі ауыстырып отырады. Шүмек қойдың асық жілігінен жасайды, кейде айрықша аппақ болуы үшін сүтке қайнатып алады. Бесіктегі баланың аяғы, кеудесі қатты байланатындықтан, оның қан айналу жүйесіне керісінше әсер етеді. Сондықтан баланы бесіктен босатып, қол-аяғын қозғап, арнайы жаттығулар жасайды.Бесікпен қоса құс төсек, жастық, жөргек, қолбау тізебау тізе жастық, бесік көрпе даярланады. Бесіктің жер бесік ,аспалы бесік(әлпеншек) деген екі түрі кездеседі.

Бесіктің жасалуы. Қазақта бесік қасиетті, киелі құтты мүлік болып есептеледі. Бесіктің жасалуы мен басқа да жабдықтарына тоқталсақ: қазақ бесігі талдан, қайыңнан иілсе, бұрышы имек болып, ал қарағайдан жасалса, тік бұрышты болып келеді. Иіп әуелі бесік - қазақ бесігінің негізгі түрі. Ең әуелі бесіктің екі басын тұтас қайыңнан, талдан иіп не төрт бөлек қарағайдан қиыстырып доға тәрізденіп жасайды да, оның алрақтарының ортасынан бір шабақ салып, шабақтар үстіне тақтай төсеп, оның түбек орнататын жерін дөңгеленіп ояды. Бесіктің доға тәрізденген екі басы дәл төбесінен жіңішке жұмыр арқалықпен біріктіріледі. Бесік бөлшектері бір-бірімен желім, ағаш шегелер арқылы бөрік қиыстырылатындықтан, тербетіп қозғаған уақытта сықырлаған бөтен дыбыс шықпайды. Бесіктің әр басының аяқтарын дөңес табанмен біріктіру, оның зіркілсіз, жұмсақ тербетіліп, баланың мазасын алмау жағын қарастырғандық.

Бесік арқалығы: біріншіден, оның үстіне жапқан көрпені баланың бетіне түсірмеу үшін; екіншіден, бесікті тербету үшін; үшіншіден, оған әртүрлі сылдырмақтар, ойыншықтар іліп тұмарлар тағу үшін аса қолайлы. Бала бесікте ояу жатқан кезде сол сылдырмақтармен ойнайды. Ол үшін оянған екі қолын бос қояды.Көшпелі ата-жұрттың дәстүрін жалғастырушы қазақ халқы бесікті көпке дейін сақтап, бірден бірге мұра есебінде қалдыра береді. Кездейсоқ жағдай болмаса өздігінен оны сындырып отқа жағуға болмайды.

Қазақ халқы көшпелі өмір сүргенімен де әр мүлікті қастерлеп, оларға өзіндік ырым-тығымдар жасайтын болған. Біреулерден ауысып келген немесе жаңадан жасатқан бесікке ең алғаш бөленген бала қайтыс болса, оны ешуақытта пайдаланбайды, бесікті шетінеген баланың қабіріне бірге апарып қояды. Бесіктің екі жақ басында, арқалығында қыздырылған темір басып қарыған таңбалар өте көп кездеседі. Бұл да дінге сену, отқа табынудың бір түрі. Бесікті қару әдеті баланы алғаш рет бесікке саларда, бала әлде қалай ауырып қалған жағдайда жасалады. Көбінесе қыздырылған шүмшеуірмен қарылады.

Қазір баласын бесікке бөлейтін ата-ана аз. Тіпті «бесік зиян...» дейтіндер де бар. Бұл баяғы кеңестен қалған көзқарас.

Кешегі кеңестік дәуірде мединституттың оқытушылары шәкірттеріне бесікті амандап оқытатын арнайы тапсырма болған. Ол заманда жек көрген нәрсеңізді «ескіліктің қалдығы» десеңіз жетіп жатыр.Дәлелдің қажеті жоқ. Сөйтіп, бесік қолданыстан шығып қалды. Әйтпегенде, жүздеген ғасыр сынақтан өткен бесікті пайдасыз деп кім айтады?

Бесіктің пайдасы

Оның ұрпақ үшін оның пайдасы ұшан теңіз Айталық: Біріншіден – қол-аяғын ербеңдетіп бос жатқан сәбидің ұйқысы тыныш болмайды. Ұйқысы қанбаған баланың зердесі толық жетілмейді. Екіншіден - аланың мазасыздығы ананың психологиясына әсер етеді. Бұндай жайсыздық сүт арқылы сәбиге беріледі. Сондықтан бесікке жатпаған бала болашақта сабырсыздау болады. Үшіншіден – баланы бесіктен шешкен кезде сәби керіліп-созылып, рахаттанады. Денесінің әртүрлі күйде болуы оған демалыс сыйлайды.

Төртіншіден сәбидің тұлабойы таза болып, тазалыққа бойы үйренеді. Бесіншіден – бесіктегі баланың денесіне дымқыл, сыз дарымайды. Құрғақ болады. Ол мықты денсаулық кепілі. Әрі қол-аяғы сыптай болып өседі. Алтыншыдан – бесік белгілі бір ритммен ғана тербетіледі. Баланың жүйкесі бір жүйе, тәртіпке түседі. Жетіншіден – бесіктегі балаға ана әлдіі әбден сіңеді. Қайырымды мінез қалыптасады. Бесік жырын тыңдаған баланың қанына ұлттық қасиет дариды. Сегізіншіден – бесік сәбиді сырттан келетін кері энергия немесе тіл-көзден сақтайды. Бұлар бесіктің толып жатқан пайдасының бір парасы ғана. Бесікті пайдаланбау арқылы қаншама ұлттық дәстүрімізден айырылып жатырмыз. «Бесікке салу», «Тыштыма», т.б. жоғалды. Үлкен жазушы Мұхтар Әуезов: «Ел болам десең, бесігіңді түзе!» дегенді тегін айтпаған шығар.

Баланы бесікке салу дәстүрі.

1. Бесіктің жабдықтарын орын – орындарына қоюкіндігі түскен баланы бес күннен кейін бесікке салады. Бұл томалаққа жиналған ауылдың көрші – қолаң әйелдері шашуларын ала келеді. Баланы бесікке салардан бұрын ауылдың жасы үлкен, беделді әйелі бесік жабдықтарын орын – орындарына қояды. Содан кейін бесікті адыраспанмен аластап шығады.

2. Адыраспан түтінімен бесікті аластап шығу.

Баланың ұйқысы тыныш болу үшін және жын – шайтанды қуу мақсатымен адыраспанды отқа жағып, түтетіп, баланы бесікке бөлерден бұрын бесікті айналдыра ырымдайды. Кейде бесіктің бел ағашына қыздырылған темір тигізіп, те ырымдайды.

3. «Тыштыртыма» ырымын жасау

Баланы бесікке бөлерден бұрын тыштырма ырымы жасалады. Бесіктің түбек тесігі арқылы бауырсақ, кәмпит және басқа тәтті дәмдер жапа тармағай астына тосылған алақандарға тасталады. Басқарушы әйел, «тышты ма» дегенде, қасындағы әйелдер іле – шала «тыштым» деп шу ете түседі. Әрбір жақсылықты үнемі шашу шашумен қарсы алатын халқымыздың бұл дәстүрі балаға бесік құт дарытсын деген ниетпен туған рәсім.

4. Бала бөленген бесіктің үстіне жеті нәрсе жабу.

1 – бесік көрпе, одан кейін шапан, кебенек, тон жабу, жүген және қамшы сияқты бұйымдармен жабады. Тон, шапан жабу ержеткенде халықшыл болуына, жүген тез өсіп, ат үстіне ойнақ салсын. Кебенек пен қамшы – ел қорғайтын ер болсын деген тілек.

Бесікке қатысты тыйымдар мен ырымдар:

1. Бос бесікті тербетуге болмайды.

2. Бесікті сатуға болмайды. Бесікті саудаламайды. Айтқан бағасына сатып алу керек.

3. Кез келген адамға беруге болмайды.

4. Аяқ астына тастауға болмайды.

5. Бесіктің өзін отпен аластап қояды.

6. Бос бесікті еш уақытта жабусыз қалдырмау керек. Үстіне ақ мата жауып, ең болмағанда ұршығына орамал байлап қою қажет.

7. Бесіктің теріс жағына отырмайды.

9. Бесік жасайтын шеберлер ынсапты болуы тиіс. Киелі дүниенің бағасын аспандатпауы керек.

Хадистегі бесік жайында ілімдер

Жатырдағы бала бұл құбылыстардың барлығын анасының денесі арқылы қабылдайды. Ал туғаннан соң аяғы шығып, өздігінше жүріп бейімделгенге дейін, оның денесі табиғи түрде қажетті тербеліске түсіп отыруға тиіс. Мұны іске асыратын нәрсе – тек қана бесік. Сондықтан бесікті орысша «колыбель» (тербелетін құрылғы) деп атайды. Отырықшы халықтарда, мысалы, орыстарда аспалы бесік (люлька) болған. Олар оны төбеге ілмектей бекітіп, тербетіп отырған. Ал көшпелі халықтарда, мысалы, қазаққа көшіп-қонып жүруге ыңғайлы етіп тал бесік жасалған. Емшектегі бала бесікте жатса, оны қоршаған кіші кеңістікте (микроортада) өсіп-жетілуіне керек барлық физикалық жағдайлар, соның ішінде, ең негізгісі – жылу тұрақтылығы сақталып, заттар алмасу үдерісі қалыпты деңгейде өтеді. Сондықтан, дені-қары сау болуы үшін бөбек бесікке бөленуі қажет. Бұл туралы Құранда мынадай сөз бар: «Мәриям баланы көрсетті. Олар: «Бесіктегі бір бөбекпен қайтып сөйлесеміз?», – деді». («Мәриям» сүресі, А-29). Аятта Иса пайғамбардың анасы Мәриям пайғамбарды бесікте тәрбиелегені анық айтылған. Бұл мысал – бөбекті бесікке өсіру керек екенінің бір дәлелі.

Бәрін айтпай – ақ қояйық, төл теңгемізде бейнесі бар әлемдегі екінші ұстаз, екінші Аристотель атанған Әл Фараби де бесікте жатқан:

Сөздің пірі Сүйінбай .. мен аққан жұлдыздай жарқ еткен ғұлама Шоқан да бесікке бөленген;

Қазақтың қамын жеп, қартаймастан қайғы ойлаған қайран Абай да әжесінің ертегісі мен апасының әлдиін естіп бесікте жатқан;

Ұлт басына туатын әбігердің қайда жатқанын әріден ойлаған Әбілхайыр хан да бесікке таңылған;

Қазаққа қорған болған айбынды ер Абылай хан да шүмек пен түбектің түбінен шыққан. Сәби санасына ұлттық тәрбиені, халықтың дүниетанымы мен салт-дәстүрін сіңіртуге таптырмас құрал болып табылатын бесіктің халыққа берері мол.

Әдебиеттер:

1. Қазақстан тарихы: Аса маңызды кезеңдері мен ғылыми мәселелері. Жалпы білім беретін мектептің қоғамдық- гуманитарлық бағытындағы 11-сыныбына арналған оқулық / М.Қойгелдиев, Ә.Төлеубаев, Ж.Қасымбаев, т.б. — Алматы: «Мектеп» баспасы,

2. Қасиманов С. Қазақ халқының қолөнері – Алматы, Қазақстан,

3. Көкшеева З. Бесік жырлары – эстетикалық мәдениетті қалыптастыруы

4. Әмешұлы Ә. Бесікке бөлеу зиян ба? Парасат, №7

5. Әмірғазин Қ. Қазақ қолөнері, Алматы, 2004 ж.

УДК 81"25

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ВСТАВОК В АНГЛОЯЗЫЧНОМ И РУССКОЯЗЫЧНОМ ГАЗЕТНОМ ТЕКСТЕ

Бабашева А.К. - старший преподаватель кафедры ОГД, магистр педагогических наук, Казахстанский университет инновационных и телекоммуникационных систем

В данной статье рассматривается раскрытие понятия "вставка", выявлением его специфических черт в значительной степени. Указанная проблема относится к числу наиболее сложных прежде всего потому, что приемы исследования и описания соответствующего явления не всегда оказываются достаточными для непосредственного ее решения.

В составе проблем, формирующих современное синтаксическое учение, проблема вставок относится к числу тех, которые в последнее время привлекают пристальное внимание лингвистов. С содержательным раскрытием понятия "вставка", выявлением его специфических черт в значительной степени связаны общие вопросы определения соотношения таких понятий, как

- простое предложение - осложненное предложение;

- осложненное предложение - вставка и соответственно рассмотрение вставки как особой функциональной единицы, стоящей вне связи с понятием "осложненное предложение".

Это положение подтверждается и тем, что понятие "вставка" выходит за пределы традиционного синтаксиса, поскольку представляет собой реализацию плана высказывания, связанного со спецификой определенного стиля и даже определенного автора.

Указанная проблема относится к числу наиболее сложных прежде всего потому, что приемы исследования и описания соответствующего явления не всегда оказываются достаточными для непосредственного ее решения. В частности, определения "вставка", приложимые к понятию каждого конкретного типа, не имеют прямого выхода к общему - инвариантному - ее определению как научному понятию.

Исследование особенностей вставок строится в абсолютном большинстве работ, рассматривающих данные синтаксические единицы, на материале художественных произведений или текстов научного стиля. Почти нет работ, в которых особенности вставки изучались бы на материале газетных текстов. Эта функционально-стилистическая разновидность письменной речи кажется нам незаслуженно обойденной вниманием, так как реальный языковой опыт позволяет сделать предположение, что на современном этапе развития русского литературного языка именно газетный текст, более чем какой-либо другой, насыщен вставками.

Язык современной газеты отличается интенсивным использованием такого синтаксического явления, как вставка. Вставочность - это самостоятельная универсальная синтаксическая категория. Вставки отличает от вводных конструкций основная функция - передача дополнительного сообщения, а также структурное и семантическое разнообразие. Высказывание со вставкой является двухърусной, а иногда и трехърусной структурой, которая отражает в речи неабсолютную линейность мысли.

Структурное выражение вставок может быть разнообразно. В качестве вставок могут употребляться:

- 1) знаки препинания (! или ?), а также их сочетание (?! или !!!);
- 2) минимальная номинативная единица "слово-словоформа";
- 3) словосочетание;
- 4) простое предложение;
- 5) осложненное предложение;
- 6) фрагмент осложненного предложения;
- 7) сложное предложение;
- 8) фрагмент сложного предложения;
- 9) сложное синтаксическое целое;
- 10) форма передачи чужой речи;
- 11) структура, включающая в себя другую вставку.

Таким образом, можно сделать вывод, что в качестве вставок может быть употреблена любая единица языка, обладающая достаточным "коммуникативным весом", то есть способная нести определенное содержание и, функционируя в тексте, оказывать определенное воздействие на адресата.

Высокая активность употребления вставок на газетной полосе (до 12 вставок на одну страницу) объясняется тем, что эта синтаксическая единица является эффективным средством реализации основных функций газеты - информативной и воздействующей. Вставка - это стилистический прием, используя который автор вводит в основное высказывание дополнительное сообщение, тем самым усиливая информативность газеты; вводит это сообщение экономно, что отвечает требованию огра-

ниченного объема газетного текста; информация, введенная посредством вставки, всегда выделена, актуализирована, как правило, содержит авторское отношение к сообщаемому, поэтому она воздействует на читателя, вынуждая его воспринимать передаваемую информацию в соответствии с целями и намерениями автора.

При введении вставки в основное высказывание автор преследует определенные цели: 1) расширить информативный объем высказывания; 2) уравнивать фоновые знания адресата и адресанта; 3) выразить свое отношение к сообщаемому; 4) актуализировать определенный отрезок информации.

Вставки функционируют в речи в соответствии с целями и намерениями автора. В зависимости от того, какая цель превалирует и посредством каких речевых интенций автора эта цель достигается, выделены три основных типа коммуникативных функций вставок:

I тип - функция дополнительного сообщения ;

II тип - уточняюще-поясняющая функция;

III тип - экспрессивно-оценочная функция.

Функция дополнительного сообщения является основной коммуникативной функцией вставок. Каждая вставка несет в себе дополнительную информацию, однако эта информация неодинакова по цели ее введения в основное высказывание. Вставка, выполняющая функцию дополнительного сообщения, включается в основное высказывание с целью расширения его информативного объема и способствует реализации авторских намерений сообщить дополнительную информацию, необходимую для успешности коммуникативного акта, а также прокомментировать сообщаемое в основном высказывании. Дополнительная информация, вводимая посредством подобных вставок, разнообразна. По характеру вводимой информации выделяются следующие подтипы вставок, выполняющих функцию дополнительного сообщения:

1) вставки, содержащие дополнительную информацию обстоятельственного характера. Вставки данного функционального подтипа вводят в основное высказывание дополнительную информацию о разнообразных обстоятельствах действий и явлений, описываемых в основном высказывании;

Приводим несколько примеров:

1. Вставки, указывающие на конкретную календарную дату: Для новой «Вдовы» взят первый русский перевод (1907) («Известия», 2009, №224); Однако в этот раз (5 декабря вечером) в голосе бравого генерала чувствовалась усталость и скорбь («Аргументы и факты», 2004, №49)

2. Вставки, указывающие на временной отрезок существования явления: The three one-act ballets they bring to Moscow audiences are biped (premiered in 1999, duration 45 minutes); Xover (premiered in 2007, duration 21 minutes) with music by John Cage and décor and costumes by Robert Rauschenberg. (10-14 June 2011, The Moscow News, №43)

2) вставки, содержащие дополнительную информацию присоединительно-распространительного характера. Вставки этого функционального подтипа распространяют информацию основного высказывания, присоединяя к ней новую, дополнительную. Это попутные замечания автора, нередко вызванные его ассоциацией с сообщением основного высказывания. Они разнообразны по семантике к основному сообщению:

1. Дополнительную информацию о количестве: На постах ГАИ – их было триллида два – скорость сбавляли, может быть, до 80 километров («Совершенно секретно», 1998, №10); However as Russians, become more wealthy, more Internet-connected (Russians become the largest community of users in Europe, reaching 50.8 million in September), they will become more vulnerable themselves. (22-24 November 2011, The Moscow News, №90)

3) вставки, содержащие атрибутивно-характеризующую дополнительную информацию. Такие вставки могут содержать информацию о лице, фигурирующем в основном высказывании, или о различных предметах и объектах окружающего мира, которые описываются автором;

Например, вставки, содержащие атрибутивно-характеризующую информации о лице, в том числе вставки, содержащие информацию о профессиональной деятельности: The criterion takes into account several major factors, including the numbers of staff (doctors and other personnel), their workload, as well as the availability of infrastructure.

4) вставки, содержащие указание на источник информации. Автор газетного текста нередко использует в своих сообщениях информацию, взятую из разнообразных источников. Для сообщения адресату об этих источниках автор использует вставки рассматриваемого функционального подтипа; Такие вставки могут содержать прямое указание на источник информации, содержащийся в основном высказывании, указание на источник цитаты, использованной в основном высказывании, отсылку читающего к уже известной информации (тем самым автор называет ее источник): The plan's most controversial clause (on paper at least), to replace government ministers on the boards of state-run companies with independent directors, has already come into effect.

5) вставки, содержащие авторские ремарки. Подобные вставки вводятся в основное высказывание с целью помочь адресату воспринять информацию более полно, представить, как происходило описываемое событие, какими звуками, движениями, жестами, мимикой героя событий сопровождалась его речь. Вставки, содержащие ремарки автора, относятся к прямой речи лица, описываемого в

основном высказывании, и могут передавать либо реакцию говорящего, либо реакцию аудитории. К примеру вставки, содержащие ремарки автора, передающие реакцию говорящего через чувств говорящего: - Почему вы решили, что это озлобленные люди? (сильно удивился) («Аргументы и факты», 2011, №46); отсылку читающего к уже известной информации (тем самым автор называет ее источник): JamesBrooke (Twitter: @VOAMoscow) istheMoscowbureauchiefforVoiceofAmerica. Таким образом, посредством вставок, выполняющих функцию дополнительного сообщения, пишущий информирует читателя о том новом, что не передано в основном высказывании, но необходимо автору для более адекватного восприятия его сообщения адресатом.

Потребность во вставках, выполняющих уточняюще-поясняющую функцию, возникает у пишущего в том случае, когда он, учитывая характер восприятия своего высказывания читающим, предугадывает возможные вопросы или затруднения и снимает их посредством уточняющей или поясняющей информации, введенной через вставку. Подобные вставки отвечают авторским интенциям уточнить, разъяснить информацию, переданную всем основным высказыванием или его фрагментом, представить содержание основного высказыванием или его фрагментом, представить содержание основным высказыванием в более лаконичной или более развернутой форме. Выделяются подтипы:

1) вставки, уточняющие информацию основного высказывания. Вставки, названного функционального подтипа широко представлены в языке газеты. Отмечено несколько функционально-семантических групп вставок: а) уточняющие путем перечисления составных элементов целого; б) уточняющие путем расширения информации; в) уточняющие путем сужения информации; г) уточняющие путем приведения примера; д) уточняющие путем цитации; е) уточняющие путем обозначения возможной альтернативной ситуации (предмета, явления, действия); ж) уточняющие через определенный маркированный смысл (временной, пространственный, атрибутивный, количественный).

2) вставки, поясняющие информацию основного высказывания можно выделить следующие функционально-семантические группы: а) вставки, содержащие прямое логическое пояснение; б) вставки, содержащие пояснение имен собственных; в) вставки, вводящие пояснение способом эквивалентного замещения; г) вставки, содержащие пояснения-толкования.

К примеру, вставки, уточняющие информацию основного высказывания путем сужения общего понятия путем более конкретного высказывания или его элемента: ThewininMoscowimprovedEmelianeko'sprofessionalmixedmartialartsrecordto 32 wins (ofwhichninearebyknockout) againstfourlosses. Вставки, содержащие количественное уточнение количества денежных масс: Former Finance Minister Alexei Kudrin has warned that the pension fund deficit could hit 1 trillion rubles (\$ 32 billion) next year if no action is taken.

Таким образом, вставки, выполняющие уточняюще-поясняющую функцию, разнообразны и по смысловому наполнению и по способам введения информации. Вводя уточняющую или поясняющую вставку, автор адаптирует передаваемую информацию и может рассчитывать на ее адекватное восприятие. Особый и чрезвычайно интересный функциональный тип представляют собой вставки, выполняющие экспрессивно-оценочную функцию. В отличие от рассмотренных ранее функциональных типов вставок, в которых отношение автора высказывания к сообщаемому передавалось косвенно - через отбор информации и способ ее передачи, основной функцией вставок данного типа является передача эмоциональной оценки высказывания, прямое выражение субъективного отношения автора высказывания к сообщаемому.

Посредством вставок, выполняющих экспрессивно-оценочную функцию автор воздействует на адресата напрямую, давая оценку определенной информации основного высказывания, комментируя ее со своей точки зрения, привлекая к ней внимание читателя, тем самым побуждая его к определенному, необходимому автору, восприятию этой информации, а также к конкретным интеллектуальным действиям. Введение вставок, выполняющих экспрессивно-оценочную функцию, в газетный текст позволяет сделать его более авторским, точными, ярким и выразительным.

В следующем примере содержится эмоционально окрашенное дополнительное сообщение, содержащее следственный характер по отношению к описываемому в основном высказывании. Авторские эмоции передаются посредством употребления вставки с восклицательной интонацией: Решил наконец уволиться, уехать к матери во Владивосток, где в юности морячил на каком-то плавсредстве (вот откуда любовь к морской форме!) и где его завербовали наши славные органы («Совершенно секретно», 1998, №9)

Вставки, на наш взгляд, следует рассматривать как стилевую черту языка газеты, так как подобные синтаксические единицы участвуют в реализации ведущих дифференцирующих признаков данной функционально-стилистической разновидности. Так, вставка вносит во включающее его высказывание дополнительное сообщение, тем самым усиливает информативность газетного текста. Введенная посредством вставки информация передается экономно, что позволяет, учитывая ограниченный объем газетного текста, добиться его информативной насыщенности и компрессии. Вставки являются средством воздействия на читателя, так как нередко посредством этих синтаксических единиц эксплицитно или имплицитно выражается субъективное отношение автора высказывания к сооб-

щаженому, тем самым у читателя формируется определенная, необходимая автору точка зрения на передаваемую информацию.

Литература:

1. Абакумов С. И. Методика пунктуации. - М., 1947. - 89 с.
2. Аверкина Л. А. Информация и прагматика высказывания // Освоение семантического пространства русского языка иностранцами. Тезисы докладов международной конференции. Н. Новгород: Изд-во НГЛУ им. Добролюбова, 1997.-С. 56.
3. Акимова Г. Н. Новое в синтаксисе современного русского языка. -М.: Высш. шк., 1990. 166 с.
4. Акимова Г. Н. Новые явления в синтаксическом строе современного русского языка. Л.: Изд-во ЛГУ, 1982. - 130 с.
5. Акимова Г. Н. Современное употребление скобок (в связи с новыми лингвистическими явлениями) // Русский язык в школе. 1980. - № 3. -С. 99-103.
6. Акимова Г. Н., Иванова Ю. Н. Вставные конструкции с экспрессивным значением в русском языке // Вестник Ленинград, ун-та. Серия 2. История, языкознание, лит-вед. 1990. - № 3. - С. 65 - 72.
7. Алефиренко Н. Ф. Спорные проблемы семантики: Монография. Волгоград: Перемена, 1999.- 274 с.
8. Аникин А. И. Вводные единицы в речи // Русская речь. 1970. - № 2. -С. 60 - 62.
9. Аникин А. И. Видо-временные формы глагола-сказуемого основного предложения и вставного предложения // Уч. зап. МГПИ им. В. И. Ленина. -Вып. 423.-М., 1971.-С. 380-396.
10. Аникин А. И. Вставная конструкция как компонент предложения // Уч. зап. МОПИ, т. 197. Русский язык в вузе. Вып. 13. - М., 1967. - С.247 - 258.

УДК:159.923:378

СТУДЕНТТЕРДІ АДАМГЕРШІЛІККЕ ТӘРБИЕЛЕУДІҢ НЕГІЗДЕРІ

Қазетова Ә.Х. - педагогика ғылымдарының кандидаты, аға оқытушы, Қазақстан инновациялық және телекоммуникациялық жүйелер университеті

Бұл мақалада жоғары оқу орнында студенттердің рухани-адамгершілік тәрбиесі жөнінде көптеген мәселелер талқылануда. Бұл мақаланың негізгі мақсаты – студент жастардың тәрбиесінде кездесіп жатқан кемшіліктерді жойып, рухани-адамгершілік қасиетке бай тұлғаны тәрбиелеудің маңыздылығы жайлы айтылады.

Біздің егеменді еліміздің білім беру жүйесі қоғам талабына сәйкес қайта құрылып, оқыту мен тәрбиелеу мазмұнын жаңартуда көптеген жұмыстар жүргізіліп, жас ұрпаққа жаңа оқу құралдары, әдістемелік құралдары жасалынып, білім беру мекемелеріне енгізілуде. Мұндағы алға қойылған басты мақсат – бүгінгі таңдағы жастардың білімі мен тәрбиесінде кездесіп жатқан кемшіліктерді жойып, тәуелсіз мемлекет құруда еліміздің әрбір азаматын, әсіресе студент жастарды өзінің қоғамдағы орнын саналы түсінетін және ел экономикасының бүгінгі сұранысына жауап беретін, жан-жақты дамыған, білімді, сауатты, рухани-адамгершілік қасиеттерге бай, өнегелі тұлға ретінде қалыптастыру. Бұл мәселелер Қазақстан Республикасының Конституциясында: «Жеке тұлғаның рухани және жан-жақты дамуының қайнар көзі білім мен ғылымды қоғам талабына сай дамыта отырып, жастардың бойында имандылық, адамгершілік қасиеттерді қалыптастыру» [1], Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңында: «Жеке адамның шығармашылық, рухани және мүмкіндіктерін дамыту адамгершілік пен салауатты өмір салтының берік негіздерін қалыптастыру, жеке басының дамуы үшін жағдай жасау арқылы интеллектілігін байыту – қазіргі білім беру жүйесіндегі басты міндеттердің бірі» [2], «Қазақстан-2030» бағдарламасында «Білім беру жүйесінің басты міндеті – ұлттық және жалпы адамзаттық құндылықтар, ғылым мен практиканың жетістіктері негізінде жеке тұлғаны қалыптастыру және дамыту үшін қажетті жағдайлар жасау» [3] деп нақты көрсетілген.

«Білім алушы жастарды тәрбиелеудің 2013-2020 жылдарға арналған кешенді бағдарламасы» мен «Білім алушы жастарды тәрбиелеуде 2013-2020 жылдар аралығында өтетін іс-шаралар» атты мемлекеттік бағдарламаның негізгі тәрбие бағыты – рухани-адамгершілік тәрбиесі болып табылады. Қазіргі заман сұранысына сай студенттерді рухани-адамгершілікке тәрбиелеуде, тәрбиенің парадигмаларына, мақсатына, мазмұнына, формалары мен әдістеріне өзгерістер енгізу керек екендігі анықталды. Бұл мақсатты жүзеге асыру үшін білім берудің мазмұны студенттерге тек белгілі бір білім, іскерлік, дағдылар жиынтығын меңгертіп қана қоймай, студент тұлғасын дамытып, өмірлік

мәселелерді өз бетімен және тиімді шешуге, тұлғаның өзін-өзі анықтауына, өзін-өзі тәрбиелеуіне мүмкіндік беріп, тәрбие мен ғылымды біртұтас бүтіндікте тығыз байланыстыра алуы тиіс. Осыған сәйкес, жоғары оқу орнының негізгі көкейкесті мәселелерінің бірі – білім мен қатар тәрбие беру, яғни студент жастарды рухани-адамгершілік қасиеттерін дамыту, жоғары оқу орнында рухани-адамгершілік мәдениеті жоғары деңгейдегі білімгерлер тәрбиелеу болып табылады. Тәрбие – қоғамдық тәжірибені білім, практикалық іскерлік пен дағды, шығармашылық іс-әрекет тәсілдері, әлеуметтік және рухани қарым-қатынас меңгерудегі тұлғаның түрлі іс-әрекетін ұйымдастыру және ынталандырудың мақсатты, саналы түрде жүргізілетін педагогикалық үрдіс. Сондықтан, тәрбие заңдылықтары оның сипаты мен әдістемелік негіздері тәрбиелік қызметінің өзінде ғана көрінбей, әлеуметтік тұлға сипатына ие адамның даму және қалыптасу заңдылықтарына негізделеді. Тек өз қызметінің күшімен, шығармашылық ұмтылысымен ғана адам қоғамдық тәжірибені және оның құрылымдық бірліктерін игеруі мүмкін. Адамзат қоғамының тарихи даму тәжірибесіне көз жүгіртсек, «рухани-адамгершілік» тәрбиесінің мәні үнемі жаңа адам тәрбиелеу міндеттерін көздегені белгілі. Жастарды рухани-адамгершілікке тәрбиелеу әр кезеңде де маңызды мәселе саналып, педагогиканың тарихы мен теориясында әр қырынан зерттелген. Қай заманда болмасын адамзат баласы рухани-адамгершілік қасиеттерді жоғары бағалаған. Бүгінгі таңда да бұл мәселе біздің қоғамымызда алдыңғы қатарда. Мемлекет басшысы жаһандану үрдісінде жастар саясатына ерекше көңіл бөліп, ХХІ ғасыр жаңару кезеңі, жастар қоғамды, экономиканы дамытушы, қозғаушы күш деп айтқан болатын.

Тарихпен дәлелденгендей, жастар кез-келген мемлекеттің болашағы болғандықтан, жастардың ұлттық тұлғалық құндылығын, рухани-адамгершілік қасиеттерін, құзыреттілігін дамытуға баса назар аудару қажеттілігі туындауда. Рухани-адамгершілік тәрбие адамға туа біткен қасиет емес. Ол адамның ішкі дүниесінде қалыптасатын ішкі еркінің сезімі. Осы негіздерге сүйене отырып, рухани-адамгершілік тәрбие – тұлғаның бойында мінез құлықтың белгілі бір сипаттарын қалыптастыру және олардың өздерінің де бір-біріне, отбасына, басқа адамдарға, мемлекетке, Отанға деген қатынасын анықтайтын мінез нормалары мен ережелерін дарыту деуге болады. Жастарды рухани-адамгершілікке тәрбиелеудің міндеттері: Отанға және оның мұраттарына, еңбек іс-әрекеттеріне және адамдарға қатысты жоғары адамгершілік сезімдерді тәрбиелеу, өзінің өмірдегі орнын, атқаратын міндетін, қазіргі және болашақ ұрпақ алдындағы жауапкершілігін, дүниенің күрделі құрылымын түсіну және өзін-өзі үздіксіз, бірқалыпты жетілдіру. Сонымен қатар бәсекеге қабілетті, елін сүйетін ұлтжанды азамат, ақпараттық мәдениеті жоғары дамыған шығармашыл құзыретті, эстетикалық сезімі кең, жаны нәзік, сұлу, салауатты, өзін-өзі, басқаны да өрге сүйрейтін қайратты, рухы таза, ертеңгі ата-ана, тәрбиеші, өз елінің, басқа да елдердің салт-дәстүрін, өнерін құрметтейтін толерантты тұлға дайындау. Зерттеуші ғалым Ә.Табылдиев «Ұлттық тәрбие иірімдері» атты еңбегінде жастарға адамгершілік, имандылық тәлімдерін дарытудың төмендегідей жолдарын көрсеткен:

адамгершілік қасиеттерді жеке тұлғаға үйретіп, оны орындауын талап ету;

әдептілік негіздерін тәрбиеленушіге үйретіп, оны орындау жолдарын көрсету;

имандылық дәстүрін (болашаққа өмір заңдылықтарына сену, адал, әділетті, шыншыл болу, үлкен-кішімен сыйласу, кісілік жасау, т.б.) тәрбиеленушіге жан-жақты ұғындырып, оны өмір қолданысынан талап ету;

визуальдық, аудиовизуальдық (картина, кинофильм, радио, театр) тәрбие тәсілдерін ұйымдастыру арқылы тұлғаның адамгершілік қабілетін қалыптастыру, т.б.[6].

Олай болса жастардың бойына рухани-адамгершілік қасиеттерді сіңіру – жоғары мектеп педагогтарының басты міндеті. Студенттерді оқу үдерісінде тәрбиелеудің өзіндік ерекшеліктері бар, күрделі үрдіс. Бұл үрдіс оқу уақытында екі жолмен іске асады:

- өзара қарым-қатынас кезінде рухани-адамгершілік тәжірибе жинау;

- әлеуметтік-ізгіліктік циклдегі пәндер мазмұны (этика, эстетика, мәдениеттану, т.б.) рухани сезіну және меңгеру арқылы.

Білім алушыларды тәрбиелеуге педагог тұлғасының рөлін бағалау қиын. Педагогтің әсер ету қасиеттері: кішіпейілділік, ұқыптылық, сөйлеу мәдениеті, талапетушілігі, жауапкершілігі, бағалауда әділ болуы, парасаттылығы, т.б. жатады. Оқу үрдісіндегі тәрбие міндетін іске асырудағы қиындықтың бірі топтағы студенттердің рухани-адамгершілік түсініктерінің әр түрлі болуында және де тәрбие күрделі үрдіс болғандықтан, бір дәріс, бір семинар барысында студентті адалдыққа, қайырымдылыққа, батылдыққа, шындыққа тәрбиелеу мүмкін емес. Алайда, студенттің бойына рухани-адамгершілік құнды қасиеттерді сіңіріп, өз-өзіне сенімділікті тәрбиелеуде толық мәнді педагогтар шешуші рөл атқарады. Осыған орай оқытушы-педагог қазіргі жастарды рухани-адамгершілікке тәрбиелеуде өзгеріп жатқан өмір жағдайларына бейімделту, әлеуметтік-саяси жағдайда, өз көзқарасы мен сеніміне, идеясына және ізгіліктік құндылықтарға сүйене отырып мақсат қойғызу, ұлттық санасы, отансүйгіштік қасиеттері болып, елінің экономикалық дамыған, әлемдік қоғамда өзіндік орны бар зиялы мемлекет болып қалыптасуына қатысуға талпынып, заңды сыйлап, қоғам алдында әлеуметтік жауапкершілігі қалыптасқан, азамматтық ерлігі, ішкі еркіндігі мен өзіндік ар-намысы бар жастарды қалыптастыруы қажет. Сонымен қатар студент жастардың тұлғааралық қатынасын дамыту, яғни өз құрбы-құрдастарымен, отбасы мүшелерімен, ұстаздарымен дұрыс қарым-қатынас жасай білуі, ол үшін өзге

адамдарды түсінуі, қабылдауы, әр адамның құндылығын және даралық ерекшелігін жасына, жынысына, ұлтына қара мастан саналы түрде түсіне білуі және өзіне сырт көзбен қарап, өзінің көңіл-күйін, атқарған іс-әрекетінің себебін түсініп, істеген ісінің нәтижесіне өзіңдік баға беруі – тәрбиедегі басты мәселе болып саналады. Осыған байланысты бүгінгі студент жастардың бойынан мынадай қасиеттер табылуы тиіс:

- әділеттілік, ар-ұят, адалдық, мейірімділік, кішіпейілділік, батырлық, қайсарлық;
- өтірік пен арамдықты қабылдамау;
- басқа адамдармен қарым-қатынас, оларды құрметтеу, сыйлау;
- белсенді болу, өз күшіне, жетістікке сену.

Қорыта келе, біздің мемлекетіміздің болашағы, еліміздің ертеңі – қазіргі Қазақстан жастары болып табылады. Осы жастардың бойында рухани-адамгершілік қасиеттерінің қалыптасуы қоғам игілігі үшін маңызды. Елбасымыз Н.Ә.Назарбаев болашақ ұрпағымызды тәрбиелегенде имандылық пен салауаттылық қасиеттерді сіңіре білсек, сонда ғана ұлттық рухы дамыған Отанының гүлденуіне өз үлесін қоса алатын жастарды өсіре алатындығымызды айтады. Жастардың рухани-адамгершілік тәрбиесіне жауап беретін негізгі тұлға – оқытушылар болғандықтан, жоғары оқу орындарында рухани-адамгершілік тәрбие беру үрдісі кең көлемде жүргізілуі тиіс.

Әдебиеттер:

1. «Қазақстан Республикасының Конституциясы», Конституция 1995 жылы 30 тамызда республикалық референдумда қабылданды, Қазақстан Республикасы Парламентінің Жаршысы, 1996 ж., № 4, 217-құжат.
2. Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңы. 8,10-баптары, //«Егемен Қазақстан», 11.06.1999 ж.
3. Назарбаев Н.Ә. «Қазақстан – 2030». Астана, 1998. – 128 б.
4. «Әлеуметтік-экономикалық жаңғырту – Қазақстан дамуының басты бағыты». Ұлт Көшбасшысы Н.Ә.Назарбаевтың Қазақстан халқына Жолдауы. – Астана, 2012. – 44 б.
5. Қазақстан Республикасының 2015 жылға дейінгі білім беруді дамыту тұжырымдамасы,
6. Білім-Образование, – №1, 2004ж.
7. Табылдиев Ә. Ұлттық тәрбие иірімдері. – Алматы.: 2001. – 179 б.

ӘОЖ: 297:94/94

ҚОҒАМДЫ РУХАНИ ТӘРБИЕЛЕУДЕГІ ИСЛАМНЫҢ РӨЛІ

Қайыржанов Қ.Б. - Қазақстан инновациялық және телекоммуникациялық жүйелер университеті қоғамдық-гуманитарлық пәндер кафедрасының оқытушысы

Қазіргі қоғамның қандай саласы болмасын тәрбие өзінің маңыздылығын жоймайтыны бәрімізге аян. Мақалада адамның жеке тәрбиесінен бастап, қоғам алдындағы, Құдай алдындағы тәжірибесіне дейін барлық деңгейде, барлық салада тәрбие түсінігі және қоғамды рухани тәрбиелеудегі исламның рөлі баяндалған.

Әрбір мәнсапқа ие адамның әділ, шыншыл, ісіне берік, іскер болуын бұйырады. Бұлардың барлығы бір Алланың әміріне және сауапты амалдар қатарына жатады, өйткені Құран Кәрімде былай делінеді: «Олар жер жүзінде бұзықтыққа тырысады, Алла бұзақыларды жақсы көрмейді». Бұл аяттың мағынасына қарағанда тәрбиенің мақсаты қоғамдағы тыныштықты орнату, тыныштықты бұзатын қылықтардың барлығы дұрыс тәрбиенің қатарына жатпайтындығы анық байқалады. Сол себептен бір адам екінші бір адамды әдейілеп өлтірсе, барлық адамдарды өлтіргендей болады делінеді. Сондықтан адам өлтіретіндей төмен дәрежеге түскен адамды істеген ісінің жазасы ретінде өлтіру керек деп бұйырылады. Сонымен бірге жанұя мемлекеттің тірегі болғандықтан жанұядағы үйлену, ажырасу, мирас, әке-шешеге құрмет ету сияқты мәселелердің барлығында адамның тәлім-тәрбиесінің маңыздылығын қолға алады. Әке-шешеге құрмет ету жайында Құранда былай делінеді: «Рабың өзіне ғана ғибадат етулеріңді, әке-шешеге жақсылық жасауды әмір етті. Ал егер екеуінің бірі немесе екеуі де қастарыңда қартайтын болса - оларға «түһ» деме (кейіс білдірме), сондай-ақ ол екеуіне зекіме де, ол екеуіне сыпайы сөйле». Бұл исламның негізгі өзегі болып табылатын Құран мен пайғамбар сөздерінде қарастырылған тәрбие түсінігі, мұсылманшылық дүниетанымдағы тәрбиеге қаншалықты көңіл бөлгендігіне нақты мысал бола алады.

Шығыс қоғамында дінді моральдық құндылықтармен ағастырудың нәтижесінде адам тек материалдық емес, сонымен қатар рухани болмысқа ие болып табылады. Рухани құндылықсыз ішкі

үйлесімділікке қол жеткізу және оны сақтап қалу қиын болмақ. Адамның жан дүниесін, руханиятын және табиғи қабілетін дамыту және оны бақылауға шығыс түсінігінде ерекше мән беріледі. Адамның және қоғамның іс-әрекеттеріне баса назар аударған шығыс дүниетанымында жүйелі өмір сүру түсінігі басымдық танытады. Адамға оның тәрбиесі, адамгершілігіне, имандылығына қарай құрмет көрсету, бағалау біздің шығыстық қоғамның тұрақты қағидасы. Сондықтан да шығыстық түсініктегі тәрбие ұғымының ел болашағына бағыт-бағдар берудегі маңыздылығы өте жоғары. Әсіресе, мұсылмандық түсінікте жас ұрпаққа ана құрсағында жатқаннан бастап тәрбие беруге баса назар аударылады. Ислам дінінде бұл тәрбие жүйесі өте сапалы дәрежеде құрылған және өзіндік түсініктерімен ерекшеленеді. Тәрбиесіз берілген білімнің қоғамға оң ықпал етпейтіндігін әл-Фараби: «Тәрбиесіз берілген білім адамзаттың қас жауы және қоғамға опат әкеледі» деп тұжырымдаса, Шәкәрім Құдайбердіұлы «тәрбиесіз адамға берілген білім оққа айналады, яғни адамзат үшін қатер тудырады» деген байлам жасаған. Шынайы ислам діні білімге, ақылға, жақсы ниетке, қоғамдық-әлеуметтік әділеттікке, сонымен қатар адамдардың құқығы мен құрметіне ерекше көңіл бөлген. Діни түсінікте адамның мінез-құлқының қалыптасуында тектіліктің орны жоққа шығарылмайды, дегенмен адамның айналасындағы қоршаған ортаның ықпалына ерекше назар аударылады. Осы жайында Құранда былай делінеді: «Шындығында Алла елшісінде (пайғамбар) сендер үшін бір үлгі бар». Ал Мұхаммед пайғамбар, тіпті дұрыс жолдас таңдаудың да тәрбиеге ықпал ететіндігін мәлімдейді: «Жақсы жолдас пен жаман жолдас мысалы, қолында иіс суы бар адам мен көрік үрлеуші адам сияқты. Иіс суы бар адам саған оны сыйлайды немесе одан сатып аласың немесе оның хош иісін сезесің. Ал көрік үрлеуші (темір ұстасы) сенің киіміңді күйдіруі мүмкін немесе одан жағымсыз иіс сезесің» дей отырып, жақсы адаммен жолдас болудың тәрбиелік мәнін ашып көрсетеді. Құран аятында да: «Шын мәнінде мүміндер (бір-біріне) туыс-бауыр. Сондықтан екі туыстың арасын жарастырыңдар және Алладан қорқыңдар. Мүмкін, игілікке бөленерсіңдер» - делінеді.

Қорыта айтқанда, осы айтылған мәселелер, қазіргі кездегі қоғамдағы рухани тәрбиені қалыптастыруда ерекше рөл атқарып, азаматтардың тұлғалығын шыңдайтын негізгі құндылықтар болып саналады. Осы құндылықтар негізінде қалыптасқан ерекшеліктер азаматтардың өмірлік бағдарын анықтайтындығы белгілі.

Лаңкестікпен күресу жолдары (Еуропа елдерінің мысалы) Қазақстан - қоғамның діни өмірі мемлекеттіліктің негізі мен отандық мәдениетті қалыптастырумен үздіксіз бірлікте дамып жатқан мемлекеттер қатарына жатады. Сондықтан бүгінде еліміздің даму үрдісіндегі діни факторлардың мәнділігін бағаламау ұлтаралық және дінаралық дау-жанжалға ұласатын әлеуметтік шиеленістің шығуына, сонымен қатар мемлекет пен діни бірлестіктердің арасындағы қатынаста даулы жағдайлардың пайда болуына алып келуі мүмкін. ҚР конституциясының 1-бабында «Қазақстан республикасы өзін демократиялық, зайырлы, құқықтық және әлеуметтік мемлекет ретінде орнықтырады, оның құндылығы - адам мен адам өмірі, құқықтары мен бостандықтары» деп көрсетілген. Қазақстанда діни танымға деген ықылас артқан сайын, талғам шетте қалып, түрлі ағымдардың жетегінде кете барған қазақ жастарының болашағы біртіндеп бұлыңғырланып барады. Сырттан келген діни миссионерлер мемлекетіміздің діни сенім бостандығы құқығын, адамдардың өз еркіне беріп қойғанын сезінгендіктен өз насихаттарын еркін күшейте түсті. Бұл кезекте, қазіргі таңда Қазақстанда діни экстремизм және терроризмнің таралу қаупі үлкен мәселе болып тұр. Оның бір салдары миссионерлер арнайы психологиялық дайындықтан өткен, шетелдік мамандар деуге болады. Олар қоғамнан шеттеп қалған, яғни экономикалық жағдайы өте төмен, сонымен қатар жұмыссыз жүрген өзіндік қызығушылықтан жұрдай, көзінде мазмұн жоқ адамдарды таңдай отырып, өздерінің «киелі» сөздерінің құлына айналдыруда.

Лаңкестіктің алдын алу шаралары Еуропа елдері теріс ағымдағы діни бірлестіктердің арасынан шығатындықтан оған үлкен мән берген. 12.02.1996 жылы толық Еуропалық парламент шешіміне сай, «Еуропада секталар туралы жарғы» үкімет әрбір елдің мүшелері «діни ұйымдар автоматты түрде мәртебесінде секта туралы мәселе қозғалғанда, заңсыз немесе қылмыстық әрекеттер байқалған жағдайда, оларға құқықтық қорғау және салықтық жеңілдіктер кепілдігін діни бірлестік мәртебелігінен алып тастайды».

Бірнеше террорлық әрекет байқалған Қазақстан аумағында діни экстремизм тақырыбын талқылаудың жаңа сипат алғаны, оны барынша ауқымды қарастыруды қажет етеді. Елдегі діни ахуалды 90-шы, тіпті 2000 жылдардағы жағдаймен салыстыруға келмейді. Өйткені 15 жылдан астам уақыт ішінде уаххабилік доктринаны қазақ қоғамына ендірушілер айтарлықтай тәжірибе жинады. Сондықтан жеке аймақтардағы діни ахуалды бөлек-бөлек зерттеу қажеттілігі туып отыр. Қазақстанның батыс аймағындағы діни экстремистік лаңкестік мәселесі өз алдына бөлек күрделі тақырып. Себебі тұтас батыс аймақ: Атырау, Ақтөбе, Батыс Қазақстан, Маңғыстау облыстарының жергілікті басқарушы билік органдары аталған тақырыппен бетпе-бет кездесті. Яғни мәселе қоғам бетіне шығып, алаң күйде тұр. Маңғыстау уаххабилік доктринаны сынап көретін жаңа сынақ алаңына айналғандай. Ал осы келеңсіз оқиғалардың бір ошағына айналдырған жоғарыда Батыс Қазақстан облысы аумағындағы кейбір мәліметтерді саралап, қауіпті деген деректерді келтіре кеттік. Дінаралық диалогты орнатуда ислам әлемінің белсенділігі

Қазіргі таңда дінаралық диалог әлемдегі маңызды тақырыптың бірі болып табылады. Бұл салада көптеген мемлекеттер, соның ішінде Ислам әлемінің белсенділігі аса мол. Бұл белсенділік арқылы, біріншіден, соңғы жылдарда кең жайылған, әсіресе, 2001 жылғы 11 қыркүйектегі қайғылы уақиғадан кейін күшейе түскен «исламафобияға» қарсы тұруда. Мұсылмандарға деген шабуыл БАҚ көздерінде жарық көрумен қатар, мұсылман топтарын жаппай кемсіту жағдайлары да белең алған еді. Ал екіншіден, Ислам дінін жамылып, өздерінің жеке мүдделерін қорғайтын түрліше экстремистік топтардың тек Ислам діні емес, жалпы адам баласы қолдамайтын әрекеттеріне қарсы тұруға бағытталған еді.

Осы салада еңбек етіп жүрген Ислам әлеміндегі әрбір елдің іс-шараларына жеке-жеке тоқталу да артықшылық болмайды. Бірінші кезекте өзіміздің ата-бабамыздан мұра болып қалып жатқан туған еліміз Қазақстаннан бастағанымыз дұрыс болар. Қазақстан зайырлы мемлекет болғанымен, Ислам әлемінің ірі бір бөлігі. Елбасымыз Н.Ә.Назарбаевтың дұрыс жүргізген саясаты арқасында Ислам әлемінің белсенді елдерінің біріне айналды. Оған Қазақстан Республикасының осы жылы Ислам Конференциясы Ұйымына төрағалығы дәлел.

Еліміздің осы ұйымға төрағалығы кездейсоқ немесе сәттіліктің есебінен келген жоқ. Ислам әлемі еліміздің жемісті жүргізіп жатқан еңбектерін жоғары бағалап, үлкен үміт арта отыра төрағалықты берді. Қазақстанның ереңсіз еңбегінің қатарына экономикалық, әлеуметтік және саяси жетістіктерінен басқа, диалог негізіндегі дінаралық татулықты орнатудағы жетістіктерін ерекше атап өтуге болады. Қазақстан дінаралық татулықты өз елі ішінде сақтап қана қоймай, әлемдік дінаралық диалог алаңына айнала білді. Осы орайда еліміздің елордасы Астанада әр үш жыл сайын өтіп жатқан Әлемдік және дәстүрлі дін көшбасшылары съездерін ерекше атап өтуге болады.

Осы уақытқа дейін 2003, 2006, 2009, 2012, 2015 жылдары бес съезд өтті. Осы съездерде Елбасымыздың жасаған бастамаларымен 2006 жылы Бейбітшілік және келісім сарайы, сол сарайдың ішінде 2008 жылы Мәдениеттер мен діндердің халықаралық орталығы, ал 2010 жылы Ислам мәдениеті мен білімін қолдау қоры ашылды. Аталған сарайда дінаралық диалогқа бағытталған көптеген іс-шаралар өткізіліп, Орталық болса сол іс-шараларды өткізуге, соның ішінде аталған съездерді өткізуге белсенді атсалысуда. Ислам мәдениеті мен білімін қолдау қоры болса Ислам дініне қатысты көптеген фильмдер түсіріп, кітаптар басып, өзге де әлеуметтік жұмыстармен белсенді айналысуда.

Ислам әлемі мен мұсылман ғұламалары осы бастамалардың негізін Ислам дінінің өзінен тапқан. Құран Кәрімде бұл жайлы: «Адамдарға куә болуларың, ал пайғамбардың сендерге куә болуы үшін біз сендерді орта жолдағы үммет қылдық» (Бақара 143), «Аллаһ сендерге жеңілдік қалайды, ауырлық қаламайды» (Бақара, 185), «Сендерге дінде қиындық қылған емес» (Хаж, 78) деп, Ислам діні барлық нәрседе орта жолды ұстанып, сол арқылы өмірді жеңіл етуге шақыруда. Сонымен қатар Пайғамбарымыздың, Аллаһтың оған салауаты мен сәлемі болсын, хадистері де соған шақырады. Мысалы, «Дін - оңай, кім де кім оны қиындатса - дін оны жеңеді», «Шын мәнінде, бұл дін жеңіл... жеңілдетіндер, қиындатпаңдар» сияқты хадистер де өте көп.

Өзара түсіністік пен дінаралық диалогты Пайғамбарымыз, Аллаһтың оған салауаты мен сәлемі болсын, өзінің ісімен де бізге өнеге көрсетіп кеткен. Меккеде мұсылмандар көп зардап шеге бастаған кезде Пайғамбарымыз, Аллаһтың оған салауаты мен сәлемі болсын, бір топ сахабаларын: «Нәжәши патшасына барыңдар, ол - әділетті патша» деп, Эфиопия патшасына пана іздетіп жіберген. Өз пайғамбарымыз осы дүниеден өткенше дін ерекшелігіне қарамастан, барлығымен жақсы сыйластықта өтіп, сондай сыйластықты сахабаларына өсиет етті. Тіпті мұсылмандар ішінде іріткі салып жүрген «мұнафиқтерді» (іріткі салушы, екі жүзді, сырты мұсылман ал іші мұсылман емес) де өлтіруге тыйым салған. Олар мұсылмандар ішінде бүлік шығарып, мұсылмандарды өзара, мұсылмандарды мұсылман еместермен қарсы қою үшін қандай опасыздыққа барса да, олардың бүлігімен ғана күрес жүргізіп, жаза қолданған жағдайда, тек істеріне лайықты ғана жаза қолданды.

Кейінгі Үмәуиттер мен Аббаситтер халифаты, одан кейінгі Осман халифаты да өзге елдермен жақсы қарым-қатынас орнатып, өзара ынтымақтастықты дамытқан. Араб халқының бір бөлігі ғасырлар бойы христиан дінін ұстанып, аман-есен өмір сүріп жатқанының өзі Ислам дінінің өзге діндерге деген құрметінің белгісі емес пе?!

Осынша уақытта қаншама билік басына келген патшалар болса да, олардың барлығы да өзге дін өкілдерінің амандығын сақтаған. Олардың құқықтарын мұсылман ғалымдары әрқашан да қорғап келген. Соңғы уақытта білімдісімақ іріткі салушылар өздерінің опасыздық істерін Ислам атымен ақтағысы келеді. Ол істері «Ислам», яғни «Бейбітшілік» атына қаншалықты сай келеді?! Діннің осындай қатал үкімдерін өз пайғамбарымыз Мұхаммед, Аллаһтың оған салауаты мен сәлемі болсын, қалайша білмей қалған?! Сонда олар өздерін пайғамбардан артық көргені ме?! Осыншама елдер мен осыншама ғалымдар дінаралық диалогты қателесіп қолдап жүргені ме?! Әр адам ойланып, ақиқатқа өз бетінше жеткенде ғана ақиқат екенін мойындайды. Сондықтан да шешімді әркім өзі тапсын.

Әдебиеттер:

1. Дербісәлі Ә. Ислам және заман: Сұхбаттар мен мақалалар, қолжазбалар мен әдеби зерттеулер, пікірлер мен құттықтаулар. – Алматы: Атамұра, 2003. – 560 бет.
2. Бұлұтай М. Дін және ұлт. – Алматы: Арыс, 2006. – 584+24 бет фото.
3. Сейтбеков С. Иман негіздері. – Алматы: Білім, 2011. – 376 бет.
4. Қазақстан Республикасының Діни істері агенттігі. // www.din.gov.kz.
5. Шубаева У.К. Ұлттық менталитеттің діни негіздері. (докторлық диссертация) ҚР Алматы: Білім, 2009. - 125 б.
6. Рсалин А. Қазіргі қоғамдағы діннің мәні. // Егемен Қазақстан №5, 2005 жыл 11 қаңтар.

УДК 372.881.161.1

ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПОРТФОЛИО СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ

Тлесова Д.Т. - Казахстанский Университет инновационных и телекоммуникационных систем, г.Уральск, Казахстан

В статье рассматривается одна из образовательных технологии - технология формирования портфолио студента. Портфолио становится одним из средств, которые обеспечивали бы «запуск» механизмов самообразования, самопознания и самоактуализации личности.

Экономика Республики Казахстан находится на стадии активных рыночных преобразований. За короткий исторический период обретения независимости, Казахстан, сделав прорыв в экономике, интегрируется в мировую цивилизацию и использует новые прогрессивные технологии.

В связи с этим возрастает роль и значение современной системы образования, человеческого капитала как критериев уровня общественного развития, составляющих основы нового качества жизни общества и являющихся важнейшими факторами и базой экономической мощи страны.

Как неоднократно отмечал Президент, система высшего образования должна готовить специалистов такого уровня, которые будут востребованы не только в Казахстане, но и в странах мирового сообщества. На сегодняшний день, очевидно, что получение высшего образования в нашей республике вновь стало престижным, однако его качество не всегда соответствует международным образовательным стандартам. Для решения столь важной задачи вузам необходимо более активно внедрять передовые образовательные и информационные технологии в процесс подготовки высококвалифицированных специалистов[1.]

Конкурентоспособность человека на рынке труда, как известно, во многом зависит от его способности овладеть новыми технологиями, адаптироваться к изменяющимся условиям труда и умение грамотно предоставить результаты своих профессиональных достижений. Одной из образовательных технологий, поддерживающей компетентностно - ориентированный подход в образовании, является технология формирования портфолио студента.

Портфолио - это способ фиксирования, накопления и оценки профессиональных достижений студентов за весь период его обучения. Портфолио ориентирован не только на процесс оценивания полученных студентами результатов, но и на самооценку, то есть активное и сознательное отношение самого студента к процессу и результатам обучения. Представленные в портфолио материалы являются свидетельством профессионализма будущего работника [2].

Существует большое количество определений термина «портфолио». В педагогике определения этому термину даны в работах К.Вариуса, Д.Майера, Фрай, Э.Стаффа и др. В зарубежной педагогике в настоящее время под этим термином понимается « отчет по процессу обучения ребенка: что ребенок узнал и как проходил процесс обучения; как он думает, подвергает сомнению, анализирует, синтезирует, производит, создает как он взаимодействует на интеллектуальном, эмоциональном и социальном уровнях с другими» [3].

Портфолио позволяет учитывать результаты разнообразных видов деятельности: учебной, творческой, социальной, коммуникативной. Портфолио трактуется шире, чем просто папка студенческих работ, это заранее спланированная и специально организованная индивидуальная подборка материалов и документов, которая демонстрирует усилия, динамику достижения студента. Конечную цель учебного портфолио многие авторы видят в доказательстве прогресса обучения по результатам учебной деятельности.

Неоднозначность понимания термина «портфолио» позволяет одним исследователям относить его к технологии, другим – к методам обучения и оценивания. Какой то однозначной концепции портфолио пока не выработано.

Наиболее простая классификация видов портфолио получается, если в ее основании лежит категория цели [4].

Основная цель портфолио первого типа состоит в оценивании учебных достижений студентов. В этом случае портфолио обозначает «портфель» или папку достижений студентов, в которые помещают уже готовые, выбранные и специально оформленные работы. Они подходят для того, чтобы отразить образовательную биографию и уровень достижений студента. Второй тип портфолио – портфолио курсов (тематические, предметные портфолио). Основная их цель состоит в позитивном влиянии на сам процесс обучения. Из «предметных портфолио» в качестве их завершения возникнуть и папки достижений. Сторонники использования второго типа портфолио видят в нем новый подход к обучению. Выделяются следующие функции портфолио:

- диагностическая (фиксирует изменение и рост знаний студентов за определенный период времени)

- целеполагания (поддерживает учебные цели студента)

- содержательная (раскрывает весь спектр выполняемых студентом работ)

- развивающая (обеспечивает непрерывность процесса обучения от года к году)

- мотивационная (поощряет результаты деятельности студентов)

- рейтинговая (позволяет определить количественные и качественные индивидуальные достижения студента) [5].

Портфолио становится важнейшим элементом практико-ориентированного подхода к образованию. При этом портфолио помогает решить следующие педагогические задачи:

- поддерживать высокую учебную мотивацию.

- формировать умение учиться – ставить цели.

- развивать навыки рефлексивной и оценочной деятельности

Технология по созданию учебного портфолио реализует следующие принципы:

– равенство всех участников обучения: преподаватель и обучающийся становятся партнерами в организации учебного процесса с приоритетом самостоятельного обучения при направляющей функции преподавателя;

– ненасильственное привлечение к процессу познания, поиску знаний с помощью создания личностной мотивации;

– отсутствие оценки, соревнования, соперничества; вместо этого в качестве стимулов – самооценка, самокоррекция, самовоспитание;

– сочетание индивидуальной и коллективной работы для создания атмосферы сотрудничества, взаимопонимания, что способствует повышению уровня коммуникативной культуры, дает реальное понятие о диалогическом способе восхождения к истине;

– возможность выбора материала, вида деятельности, способа предъявления результата;

– важность не столько результата творческого поиска, сколько его процесса, в котором реализуются законы проблемного обучения на основе инновационной методики.

Работа с портфолио помогает обучающемуся критически оценить результаты своей учебно-профессиональной деятельности. Портфолио позволяет фиксировать изменения и рост обучающегося за определенный период времени, а также обеспечивать непрерывность процесса обучения от года к году. Кроме этого, портфолио можно рассматривать в качестве модели индивидуального образовательного маршрута обучающегося.

В процессе работы над созданием портфолио у обучающегося формируются:

– общеучебные умения (систематизация, обобщение, сравнение, классификация и др.),

– прогностические и проектировочные умения (выбор и формулирование целей, определение последовательности и результатов деятельности, планирование, выбор способов деятельности и др.),

– организационные (умение вести деловые записи, находить необходимые данные, использовать различные способы работы с информацией и её источниками и т.п.) и др.

Помимо накопительной функции, портфолио выполняет модельную функцию:

– отражает динамику развития обучающегося, результатов его самореализации;

– демонстрирует стиль учения, свойственный обучающемуся, показывает особенности его общей культуры и отдельных сторон интеллекта;

– помогает обучающемуся проводить рефлексию собственной учебной работы;

– служит формой обсуждения и самооценки результатов работы обучающегося на зачете, экзамене, квалификационном экзамене;

– помогает обучающемуся самостоятельно установить связи между усвоенными ранее и новыми знаниями.

С тем, чтобы наиболее эффективно способствовать развитию профессиональных навыков обучающихся, необходимо тщательно подбирать критерии оценки портфолио, и представить эти критерии обучающимся еще до начала их работы над своим портфолио. Технология портфолио предпочтительна потому, что она обеспечивает высокий уровень документированности процесса

обучения и развития. Портфолио позволяет проводить оценку всего учебного процесса от самого начала, поскольку оно пополняется периодически в течение всего обучения.

Материал портфолио собирается в течение всего периода обучения. Каждый элемент портфолио желательно датировать, чтобы можно было проследить динамику роста обучающегося.

Таким образом, портфолио становится одним из средств, которые обеспечивали бы «запуск» механизмов самообразования, самопознания и самоактуализации личности. Также в процессе трудоустройства портфолио будет весомым фактором образовательного рейтинга будущего специалиста. В настоящее время, диплом выпускника не может предоставить объективную информацию о молодом специалисте: его умениях и профессиональном опыте.

Сегодня необходимо находить такие средства, которые позволяют оценить профессиональные способности студентов. Традиционные процедуры оценки учебных достижений, основанные, как правило, на тестировании и опирающиеся на пассивное воспроизведение, менее всего ориентируются на эти требования и вызывают всё большую неудовлетворённость будущих работодателей.

Использование портфолио в системе ТиПО позволяет оценивать профессиональные результаты студентов, повышает познавательный интерес, способствует развитию творческого мышления и даёт возможность студенту после окончания учебного заведения устроиться на работу и представить в виде портфолио свои профессиональные достижения.

Литература:

1. Приоритеты отечественного образования в свете послания Президента Республики Казахстан "Новое десятилетие - новый экономический подъем - новые возможности Казахстана"
2. Л. А. Лазарева. Что такое портфолио. //Открытая школа.-2006 № 10 (59) октябрь, с. 19-21
3. Понятие портфолио в образовании. URL: <http://www.sites.google.com/site/>
4. Зачесова Е.В. Образовательная технология «Портфолио» и возможность ее применения в обучении.
5. Загвоздкин В.К. Метод портфолио-нечто большее, чем просто альтернативный способ оценки//Школьные технологии.2004.№3. С.32-36

УДК 378.016

КОУЧИНГОВЫЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ

Урдабаева Л.Е. – магистр, доцент, Қостанайский государственный университет имени А.Байтурсынова

Саткангулова Г.Ж. – магистрант 1 года обучения, специальность «Педагогика и психология», Қостанайский государственный университет им. А. Байтурсынова, г. Қостанай.

В статье рассматриваются некоторые особенности коучингового подхода в обучении и воспитании студентов. Коучинговые технологии способствуют формированию целевого мышления, направленного на успех, поддерживать высокую учебно-познавательную мотивацию.

Ключевые слова: коучинг, образование, технологии

Методологической основой развития и совершенствования современного казахстанского образования в современных государственных программных документах об образовании признаются принципы гуманистической психологии, согласно которой личностное и профессиональное развитие обучающихся представляется главной ценностью образования. Поэтому современная высшая школа сегодня ориентирована прежде всего на создание условий для проявления и становления личности как субъекта своей жизнедеятельности, способной к собственному целеполаганию, самоактуализации, самореализации, саморегуляции, к развитию и проявлению своего творческого потенциала.

В соответствии с изменением целей образования активно разрабатываются и внедряются в образовательную практику инновационные модели обучения и воспитания. Актуальность применения инновационных технологий в педагогике обусловлена повышением требовательности к эффективности и результативности процесса обучения. Запрос, исходящий от современного общества к педагогике, предлагает по-новому взглянуть на роль педагога и на сам процесс, что в свою очередь требует пересмотра компетенций педагога.

Государственные образовательные стандарты существенно меняют содержание и образовательные технологии, переводя их на интерактивную и деятельностьную основу. Обновление образовательного процесса происходит на основе инновационных технологий личностно-ориентированного и компетентностного обучения. Данные процессы неизбежно требуют изменения и самого

преподавателя, его профессиональных компетентностей, личностных качеств, педагогической позиции. Это предполагает построение абсолютно нового процесса обучения, основанного на доверительных, партнерских отношениях между преподавателем и студентом, замены директивного подхода в обучении недирективным[1].

Использование в образовательной практике приемов и методов, наработанных в практике коучинга позволит создать гибкую систему образования, способствующую развитию их творческого потенциала. В литературе коучинг рассматривается как средство содействия, помощи другому человеку в поиске его собственных решений или его продвижении в любой сложной ситуации [2].

Коучинг возник на стыке психологии, менеджмента, философии, спорта. используемая для повышения эффективности и раскрытия потенциала человека для решения его личных и деловых задач. Он распространён во всех экономически развитых странах и особенно широко использован в сфере управления человеческими ресурсами. Технологии коучинга могут быть использованы не только как стиль преподавания, но и как способ взаимодействия с коллегами, студентами. Такой подход позволяет по-новому взглянуть на суть самого процесса и открывает новые возможности для развития эмоционального интеллекта преподавателя.

При использовании методологии коучинга в процессе обучения роль преподавателя значительно обогащается. Это не только функция передачи знаний и обучения навыкам, но еще и реализация функции стимула интереса к обучению, движения к осознанности, развития сильных сторон, раскрытия потенциала человека, она позволяет сделать процесс преподавания более интересным и эффективным.

Многие из основополагающих принципов коучинга могут быть успешно задействованы в педагогике. Данные принципы позволяют создать новый подход к процессу обучения, внести интерактивные элементы, новый смысл, как для преподавателей, так и для студентов, создать вовлеченность в процесс, повысить мотивацию и ответственность за результат. Другими словами, коучинг - это психологическая и педагогическая поддержка молодого человека, нацеливание его на конкретный результат, а это инструментальный требуемый от нас индивидуально – личностного подхода.

Для того чтобы студент относился к учебе более осознанно, знания, которые он получает должны приобрести для него личностный смысл. Но этого часто не происходит. Многие вообще считают, что учатся они не для себя, а для кого-то, просто потому что все так делают. Учеба для многих, даже старшекурсников, является не лично значимой целью, а нудной обязанностью, от которой хочется как можно скорее избавиться. В результате они относятся к учебной деятельности формально, не стремятся к высоким результатам, не реализуют свой потенциал.

Помочь студентам перестать быть пассивными потребителями образовательных услуг, стать активными, сознательными, относиться к учебной деятельности как к лично значимой может коучинг.

Коучинг - такая форма консультативной поддержки, которая помогает человеку достигать значимых для него целей в оптимальное время путем мобилизации внутреннего потенциала, развития необходимых способностей и формирования новых навыков. Зародившись в сфере спорта — как индивидуальное сопровождение спортсменов с целью достижения наивысших результатов, коучинг уверенно занял свое место в сфере бизнеса и профессионального обучения.

Согласно более узкому определению, коучинг — это процесс выявления целей человека и выработки оптимальных путей их достижения. Цель коучинга в обучении и воспитании — помогать обучающимся учиться активно и сознательно, поддерживать их намерение самостоятельно приобретать знания, способствовать тому, чтобы они могли максимально использовать свой потенциал, развивать навыки, лучше выполнять свои учебные обязанности и в результате - достигать желаемых результатов.

Процесс коучинга складывается из нескольких этапов: постановка цели, осознание ее реальности, анализ необходимых составляющих успеха, имеющихся возможностей, определение путей достижения цели, выбор стратегии действий, направленных на достижение цели, мониторинг достижения цели и анализ результатов.

Сама суть работы этого метода основывается на 5 принципах:

1. Со всеми все хорошо (не бывает плохих студентов).
2. У человека есть все ресурсы для достижения цели (осознание своих безграничных возможностей).
3. Все намерения позитивны (ничего не делается просто так, то есть даже ребенок, который шалит, просто хочет привлечь ваше внимание и почувствовать себя значимым).
4. Мы делаем наилучший выбор для себя.
5. Изменения возможны и даже неизбежны[3].

И вся дальнейшая работа с коучинговым подходом проходит в рамках этих пяти принципов. Причем в коучинге мы воспитываем успешного человека, иными словами лидера, которому не все равно на происходящее с ним и вокруг него.

Коучинговый подход в обучении и воспитании вызывает все больший интерес у преподавателей, так как позволяет развивать у студентов осознанность, самостоятельность, инициативу, навыки

целеполагания и планирования. С помощью коучинга мы можем способствовать формированию позитивного мышления, направленного на успех, поддерживать у студентов уверенность в своих силах и в свои возможности, что ведет к высокой учебно-познавательной мотивации и формированию ответственности за свою учебу, и результаты такого подхода становятся заметны очень быстро. Педагог с помощью коучинга помогает открыть собственные возможности и цели, превращая проблемы в задачи.

В концепции современного образования, которая ориентирована на профессиональную подготовку кадров используется понятие «компетентность», предполагающая систему базовых, ключевых, специальных компетенций. Если рассматривать понятийное поле, то такие сочетания, как «знаю, что» следует заменить на «знаю, как». Трендом становится «Обучение всю жизнь». И в системе коучинга существует специальная лестница компетенций, которая наглядно помогает нам понять, как человек овладевает определенной компетенцией.

Итак, первая ступень – это неосознанная некомпетентность: человек в принципе ничего не знает о какой-то категории. Вторая ступень: осознанная некомпетентность: знание - я знаю, что я что-то не умею делать или в чем-то не разбираюсь. Третья ступень: осознанная компетентность: умения - человек не просто знает, как это делать, но и умеет это делать достаточно хорошо. Четвертая ступень: неосознанная компетентность: устойчивый навык, доведенный практически до автоматизма.

В коучинге существуют различные инструменты применения, и одной из технологий применения является технология шкалирования. О том, что с помощью шкалы можно что-то измерить, отсчитать, знает любой человек, но, насколько нестандартно может применяться шкала в воспитательной работе, многие даже не представляют, тем более, что шкала может не оценивать, а помочь проследить свой путь к цели. Шкалирование – графический метод представления ситуации. Инструмент позволяет на основе визуального представления ситуации увидеть собственные зоны развития. Такое представление помогает осознать уровень «приближения» ситуации к максимально приемлемой в данный момент времени.

Итак, где же в нашей студенческой жизни может найтись место этой современной педагогической технологии? Например, при оценке собственных учебных способностей: студент получил удовлетворительно по математике за экзамен, вы знаете, что он не доработал, и он брал обязательства получить четверку. Так вот для того чтобы нагляднее объяснить ситуацию и вместе с ним ее разобрать не просто на словах, можно начертить шкалу от 0 до 10 (где 10 – это оценка «отлично», а 0 – это двойка) и попросить студента указать где сейчас он на этой шкале. Например, он ощущает себя в середине шкалы, так как он знает больше чем на «два», но и до «пятерки» еще далеко. И наводящими вопросами вы помогаете ему самому прийти к выводу, что ему надо еще выучить тему «Неравенства», написать хорошо контрольную в ноябре и так далее. Шкалу еще иногда можно расценивать как дорожную карту выполнения какого-то проекта, или дорожную карту выпуска книги.

Но ситуации могут быть и не такими масштабными: например, студента, который постоянно болтает, можно попросить нарисовать шкалу тишины. Можно разработать вместе с ним шкалу подготовки к экзамену, написания исследовательской работы, личной организованности, шкалу подготовки к тому или иному мероприятию. Даже когда вы начинаете занятие по какой-то новой теме, вы можете предложить студентам оценить имеющиеся знания по шкале, и после занятия оценить, и сделать вывод о своей работе. Причем это может быть не только устная оценка. Это может быть стикер, может быть заранее заготовленный номерок и т.д. Причем шкалы не обязательно ставить по порядку, можно начать с 10 как итога работы. Шкалирование может применять и сам преподаватель в своей работе, чтобы оценить своих студентов по какому-либо критерию[4].

Посредством процесса коучинга обучающийся может углубить свои знания, улучшить свой коэффициент полезной деятельности и повысить качество жизни. Задача преподавателя - коуча – помочь студенту найти в себе ресурсы, которые нужны ему в данный момент для освоения той или иной дисциплины, и применить их на практике.

Коучинг - это не только технология, которая применяется в определенных обстоятельствах; эффективный коучинг - это метод управления, метод взаимодействия с людьми, способ мышления, способ бытия. Эффективный коучинг ведет преподавателя к достижению цели, приносит удовлетворение и радость, от которой выигрывают все участники образовательного процесса. Это недирективный подход, стимулирующий высокое качество обучения и удовлетворение в результате достижения значимых целей.

Следует обратить внимание на важный момент, который часто не учитывается, когда говорят о коучинге. Коуч не обучает, а стимулирует интерес и желание обучаться. Он раскрывает потенциал человека. Поэтому, на наш взгляд, коучинг - это инструмент повышения эффективности взаимодействия в системе образования в целом, во всех направлениях: преподаватель - студент, преподаватель - администрация, преподаватель - преподаватель. Есть управление в коучинговом стиле, есть преподавание в коучинговом стиле. В этой связи имеет смысл включить в программы повышения квалификации преподавателей вузов программу, позволяющую понять принципы и философию коучинга, возможности и особенности использования коучинга в учебном процессе, а главное, освоить

основные компетенции коуча и использовать их в своей преподавательской деятельности.

Пропустив систему образования через призму коучинга, можно увидеть, что возможности этой методики шире. Сегодня надо начинать смену парадигмы преподавателя. В соответствии с пирамидой потребностей Маслоу, наше общество сегодня хочет потреблять знания совсем на другом уровне – не только удовлетворяя потребность в знаниях для достижения поставленных жизненных и профессиональных целей, но и удовлетворяя свои духовные потребности. Сейчас новая роль педагога не только обучать, но и растить, не только принуждать, но и пробуждать. Такой подход позволяет держать фокус не на проблеме, а на ее решении, позволяет не давать задания и затем контролировать, а ставить задачи и предлагать свою поддержку. В этом подходе возможно не работать над недостатками, а развивать сильные стороны, учиться и учить не на ошибках, а на успехе, не удерживать прошлое, а строить будущее.

Литература:

1. Гульчевская, В.Г. Коучинг – инновационная технология поддержки в обучении и индивидуально-личностном развитии учащихся. Региональная школа управления, Ростов н/Д, 2013, №1.2
2. Максимов В.Е. Коучинг от А до Я. Возможно все. СПб.: Речь, 2004. 272 с.
3. Дауни М. Эффективный коучинг: Уроки коуча коучей. М.: Добрая книга, 2007. 288 с.
3. Аткинсон М. Пошаговая система: Наука и искусство коучинга; Москва; 2010. 256 с.

УДК 159.9:004.738.5

ӘЛЕУМЕТТІК ЖЕЛІЛЕР АРҚЫЛЫ ҚАРЫМ – ҚАТЫНАС ЖӘНЕ ОНЫҢ ЖАСТАР ҮШІН ӘСЕРІ

Урдабаева Л.Е. - психология магистрі, доцент, А. Байтұрсынов атындағы Қостанай мемлекеттік университеті

Сатқангулова Г.Ж. - А. Байтұрсынов атындағы Қостанай мемлекеттік университетінің магистранты

Қазіргі кезде жастар үшін - интернет пен әлеуметтік желілер маңызды орын алады, себебі қарым-қатынас құралы ретінде және бос уақытты өткізу үшін қолданады. Мақалада әлеуметтік желінің жастардың тұлғалық ерекшелігіне әсері туралы айтылған.

Негізгі сөздер: қарым-қатынас, әлеуметтік желілер, психология, интернет

Қарым-қатынас адам психикасының және оның мінез-құлқының мәдени, саналы түрде қалыптасуы мен дамуында үлкен роль атқарады. Қарым-қатынас арқылы адам жоғары қабілеттері мен қасиеттерін аша алады. Дамыған адамдармен белсенді қарым-қатынасқа түсе отырып, ол өзі тұлға болып қалыптаса алады. Егер туғаннан бастап, адам басқа адамдармен қарым-қатынасқа түсу мүмкіндігінен айрылса, ол ешқашан мәдениетті, адамгершілігі бар адам болмас еді, тек ғана аяғына дейін жартылай жануар болып яғни сыртқы жағынан адамға ұқсас болар еді. Адам баласының табиғатында бір қасиет болса керек, басқа адамдармен сөйлесуді, танысуды, пікір алмасуды жақсы көреді. Демек, кез-келген мемлекеттің, ондағы мемлекеттік басқару формаларына қарамастан, оның саяси жүйесінің барлық құрамдас бөліктерінде ақпараттың қалыптастырушы, үйлестіруші, байланыс факторы ретінде алатын орны ерекше болмақ және ол дами бермек. Өйткені ақпараттық технологиялардың, ақпарат таратудың жаңа әдістерінің, соның ішінде бүгінгі күні Қазақстанда ресми түрде бұқаралық ақпарат құралдарына теңестірілген интернет желісінің дамуымен бірге саяси жүйенің коммуникативтік қызметі де жандана түседі. [1]

Қазіргі жастар - қазіргі уақытта әлеуметтік байланысқа байланып қалған, өз көзқарасының, мінез-құлқысы мен қоршаған ортаға деген көзқарасы жағынан тұрақталған болып келеді. Бірақ адам қалыпты өмір сүру үшін, өзінің психикалық қасиеттерін дамыту үшін, жеке тұлғалық ерекшеліктерін жетілдіру үшін, сондай-ақ білім меңгеріп тәжірибе жинақтау үшін адамдармен қарым-қатынас жасайды және қазіргі кезде виртуалды қарым-қатынасын жеңіл түрде орнатады. Баланың жастайынан айналасындағылармен қарым-қатынас жасауы, өзінің кім екенін танып, өзін өзгелерден ажырата алудың, өзін басқалармен салыстыру арқылы басқа адамдағы қасиеттерді меңгерудің, балалардың әлеуметтік мінез-құлқы мен жеке басының дамуының негізгі тірегі еп қарастырсақ, онда олардың қарым-қатынас жасауын жақсарту аса қажет болып табылады. [2]

Қазіргі кезде жастар үшін - интернет пен әлеуметтік желілер маңызды орын алады, себебі қарым-қатынас құралы ретінде және бос уақытты өткізу үшін қолданады. Өзінің көп уақыттын жұмсағанын жастардың шын мәнінде қарым-қатынастан алшақтайды. Осы әлеуметтік желі арқылы

көп уақыт жұпсап, қарым – қатынас жасауда жастардың - тілдік көркемділігі, грамматикалық жағынан нашарлай береді.

Жалпы «әлеуметтік желі» терминің әлеуметтанушы Дж. Барнс в 1954 жылы енгізген. Ол визуалды диаграмма арқылы адамдардың қарым-қатынасын зерттеген. Көптеген ғалымдардың ойынша әлеуметтік желі арқылы қарым-қатынастың орнатуы жеке тұлғаның ерекшеліктерінің өзгеруіне әкеледі. Әлеуметтік желі тіркесіне ассоциация жасайтын болсақ, бұл жерде "әлеуметтік" сөзі адам, халық деген мағынаны білдірсе, ал "желі" сөзі осы сайтты тұтынушылар деген мағынаны білдіреді.

Қазіргі жастар әлеуметтік топ ретінде өзінің жеке тұлғалық ерекшеліктерін ескеруі тиіс. Жастарға тән: тұрақсыздық, құндылықтары жөнінен анықталмағаны және т.б. Жалпы орыс социологтары қазіргі жастардың құндылықтарын зерттеп, өз нәтижесіне келген. Бұл әлеумет топтың негізгі құндылықтары ретінде: отбасы, достар мен денсаулық, кейін қызықты жұмыс, ақша, ар-ұятына мән берген. Және де қарым-қатынас арқылы осы құндылықтарын қолдап, дамытуға болады.

Осылай болса, енді қазіргі кезде барлығы дамығандықтан, біз жаңа қарым-қатынастың түріне шықтық. Ол – қазіргі жастардың виртуалды қарым-қатынасы болып саналады немесе әлеуметтік желі арқылы қарым-қатынас орнатудың түрі. Себебі технология дамыған ХХІ ғасыр келісімен ғажайып нәрсе интернет келді. Оның бір дәлелі әлеуметтік желілердің пайда болуы. Көптеген адамдар әлеуметтік желілер арқылы байланыс жасауды жөн көреді. Себебі, әлеуметтік желілер арқылы қарым - қатынас жасау тиімді, үйден шықпай, жол қашықтықты ескермей, уақытты көп алмайтын, әрі арзан болып табылады.

Әлеуметтік желі – бұл тек адамдардың бір-бірімен сөйлесетін, пікір алмасатын желі ғана болып табылмайды, өйткені онымен қоса өз айналасындағы адамдардың тағыда кімдермен байланыста екенін білудің, оларды не қызықтыратын және де оған қоса, сол арқылы өз таныс достарыңды арттырудың жолы болып табылады. «Психология киберпространства» электронды кітабының авторы психологиялық ғылымының докторы Ж.Сулер, интернеттегі әлеуметтік желілер жастарды не себептен қызықтыратынын деген сұраққа жауап берген:

Бірінші себепке: интернет пен желілерде көптеген электронды ойындар бар, онда сен өз достары туралы жауап бере аласың, ақпаратты бересің, олардың фотосын бағалай аласың, олардың өздерінің саған бағалары мен пікірлері, олардың жазғаны және т.б.

Екінші себепке: фрустрациядан айырылуы. Жастар болғандықтан көптеген уайымдарға мен үмітін ақтай алмаған жағдайлар көп болып, оларды анонимді интернет арқылы жоюға тырысады. Мұның негізгісі жастардың - стресстік жағдай мен конфликтілі жағдайлардан конструктивті әдіспен шығуға тырысу.

Жалпы алғанда әлеуметтік желі - адамдардың бір-бірімен интернет арқылы қарым - қатынас жасайтын құралы болып табылады. Көптеген жастар болсын, тіпті ересектер болсын тікелей бетпе – бет қарым – қатынас жасаудың орнына, әлеуметтік желілер арқылы қарым – қатынас жасауға жүгінеді. Ең басында ескі, таныс достарымен сөйлесу мақсатында қолданамын деп, соңында көптеген қиыншылықтарға тап болуы мүмкін. Қазіргі таңда әлеуметтік желілердің қазіргі жастарға әсері туралы көптеген ғалымдарды ойлындырған. Себебі әлеуметтік желілердің қазіргі жастардың өміріне, психологиялық ерекшеліктеріне әсері мол болғандықтан, көптеген жастар осыны түсінбей да жатыр. [3]

Кейбір ғалымдардың дәлелдеуінше: жиі әлеуметтік желіде болу - эмоционалды жағынан қиыншылықтарына әкелуі мүмкін. Біріншіден – ол мазасыздану, өз өміріне қанағаттанбауы, басқалардың фотосын қараған кезде қызғаныштың туындауы және т.б. Мысалы: қозғалыстың жылы жақтағы жасалған фото, оның пайда болу себебі – материалды жағынан жетіспеуі немесе осындай компанияның болмауы. Екіншіден: депрессиялық көріністердің болуы. Мысалы: оның ойы бойынша: «оған ұнамайтын адамда -одан гөрі жақсы жұмыс, махаббаты бар, демалысқа шет елдерге барғаны» және т.б себептер осы күйге әкелу мүмкін.

Мемлекеттік билік те бұл жаңалықтарға қызығушылық танытып, соның нәтижесінде «электрондық үкімет», «электрондық әкімдік», «электрондық партия», «электрондық университет» сияқты жаңа жобалар, ақпараттық-коммуникациялық саяси институт туындады. Сонымен бірге ақпаратты өндіру-тарату процесі мен компьютерлік техниканың шапшаң дамуы мемлекеттік басқарудың құрылымы мен механизмдеріне айтарлықтай әсер етуде.

Адамдар өзінің «шын қарым-қатынас» дағдыларын тек шынайы өмірде жаттықтыра алады, ал виртуалды қарым-қатынаста осы дағдылардың қажеттілігі сұраныста болмайды және сол себептен әңгімелесушімен қарым-қатынас құрғанда, оның эмоционалды күйін білуге қиынға соқтырады. Сондықтан қарым-қатынасты орнататын адаммен жүріс – тұрыстың дұрыс жолын табуға қиын болады, бірақ осындай жеңілдіктер жанжалды жағдайларды шешу үшін білімдерді дамытпайды. [4]

Жастардың осы желіні не үшін қолданатын мен әлеуметтік желілердің коммуникациялық жақтары индивидтің мінез-құлқына әсері мен ақпараттың қолдануы туралы:

1. Белгіленген шекараларды шегеру. Әлеуметтік желілерде әр түрлі әлеуметтік статусы, материалдық жағынан әр деңгейлігі, жастары, ұлттар қарым-қатынасты орната алады. Сонымен қатар

әлеуметтік желілер арқылы

жастардың арақашықтағын, уақытын, статусын да жеңе алады.

2. Қарым-қатынастың өзіндік мәдениеттің қалыптасуы. Әлеуметтік желілерде қарым-қатынастың орнатуы қазірде коммуникацияның жанры ретінде саналады және де ол өзінің мінез-құлқын, ережелерін қалыптастырған.

3. «Қалқып тұратын» статусы бар коммуникациялық қатысушылар. Мұндағы қатысушылар бірде өздері коммуникацияның көзі болып, кейде активті түрде қабылдайтын көзі ретінде қарастырылады. 4. Мәтіндік және визуалдық контенттің арабайланыстың ерекшеліктері.

5. Психологиялық эффект. Әлеуметтік желіде көп отырған себебінен «байланып қою эффектін» пайда болады, мұнда шынай өмірде қарым-қатынас орнатқанда қоғамнан көп жағымды сөздер оқып, жылы эмоционалды күйін сезеді. Мысалы: өз фотоның жаңа «лайктарын», комментарийлары мен ойлары аз мөлшерде болса да, ол оның өзіндік бағалауы көтеріледі. Виртуалды тұлғаны құрастыру жас ерекшелікті сипатқа ие, өзіндік анықталумен байланысты болуы мүмкін. Виртуалды тұлғаны жасау үшін тек қана өзін түрлі рольдердің потенциалды орындаушысы ретінде ғана көру жеткіліксіз, сонымен қатар осы рольдерді орындауға деген қалаудың да болуы керектігі түсінікті

Интернет пен әлеуметтік желі - адамдар коммуникациясының үлкен зонасы болып табылады. Компьютерлік желілерді қолдану адамның психикалық қызметіндегі айтарлықтай құрылымдық және функционалдық өзгерістеріне әкеледі.

Бұл өзгерістер танымдық, коммуникативтік және жеке тұлғалық сфераларды қамтып өтеді; іс-әрекеттің атқарушылық үзбесі субъект-субъект және субъект-ақпараттық жүйелерінің өзара әрекеттестігінің кеңістіктік уақыттық мінездемесі, мақсатты-болжамдық процестер, іс-әрекеттің қажеттілік-мотивациялық реттелуі трансформацияда өтеді.

Жалпы интернет арқылы қарым-қатынасты орнату, ол достардың көбейтуге қадам жасайды, мұнда әр адамның бір-біріне ұқсамайтын ойларын кездестіріп, көптеген адамның көзқарастарын білу нәтижесінде, өз көзқарасын білдіре аласыз және біреулердің сөздері сіздерді өз ойын өзгертуге немесе ойлануға әкеледі, өзінің аргументациясын өзгерте аласыз, өзінің тұрған мен ұстанған позициясын коррекциялауға мүмкіндік береді. Немесе сіздің психикаларыңыз жалпылай атқанда, "басқалардың" ойларына, сөздеріне қарап, ол сізді дамуыңызға да әкеледі. Тектен-тек мынау сөздер айтылмаған : "шындық- тек қарсылық білдіргенде шығады,-деп және де психика тек диалог жүзінде қалыптасыды". Әлеуметтік желілерде көп отыратын адамдардың көп досы болуы мүмкін немесе әлеуметтік желіге деген тәуелділігі де байқалуы да мүмкін деген сұрақтар зерттеленуде. Көбінесе қазіргі жастардың көп пайызы –осы әлеуметтік желі арқылы қарым-қатынасты жақсы орнатады. Мұндағы тек танитын достармен ғана емес, жаңа танысқан адамдармен де қарым-қатынасты тез орнатуға мүмкіндігі пайда болады.

Сонымен қатар релды өмірде белгілі бір себептер бойынша фрустрацияға ұшыраған эмоцияны бастан кешіру, рольдерді ойнау, жеке тұлға сапаларын жүзеге асыру мүмкіндігінің болуы. Берілген мүмкіндік желі арқылы қарым-қатынас жасау ерекшеліктері – анонимділік, төмен нормативтілік, адамды адам қабылдауының өзгешелігімен шарттас болады.

Контактілер еркіндігі және қалаулылығы. Пайдаланушы байланысты өз еркімен бастайды немесе тоқтатады, сондай-ақ оны кез-келген сәтте тоқтатуға ерікті.

Қарым-қатынастың эмоционалды компонентінің күрделілігі, мәтінді эмоционалды толтыруға тұрақты бағыттылығын айта аламыз. Ол өз көрінісін эмоцияны білдіретін арнайы белгілерді ойлап табу немесе эмоцияны сөзбен сипаттаудан көрінеді.

Нормативсіз, әдеттегіден тыс әрекет-қылыққа бағытталу. Көбіне тұтынушылар өздерін реалды әлеуметтік нормадан тыс презентациялайды.

Әлеуметтік желілердің кең тарауына себепші психологиялық факторларды төмендегідей жіктеуге болады:

1. Арманын виртуалды түрде шын сияқты көрсете алу. Яғни шын өмірде өзі жете алмаған жетістіктерді, өзіне бұйырмаған дүниелерді виртуалды әлемде қолы жеткендей көрсете алу. Мысалы, өз түр-келбетіне қанағаттанбайтындар өз суреттерін қалағанынша сәндеп қояды немесе өзге біреудің суретін енгізеді, өзіне ұнайтын көлікті өзінде бардай көрсетеді, т.б.

2. Қалаған адамыңмен тез араласып, тез араны үзе алу;

3. Өмірде айта алмайтын ойларыңды еркін жаза алу;

4. Жаңалыққа деген құштарлық. Жаңалық, ақпаратқа деген құштарлық адам баласында болатын дүние. Ал әлеуметтік желідегі миллиондар арасында болатын мыңдаған ақпарат оны қанағаттандыра алады;

5. Өзіңе керек сәттегі әңгіме; шын өмірде саған ойыңды бөлісуге, ішіндегіні ашып әңгімелесуге қашанда ыңғай бола бермейді. Қол бос емес боп қалады, т.с.с. ал «агентте» сөйлесу қажеттілігін қашанда қанағаттандыруға болады.

Осындай мүмкіндіктермен қоса, «агенттің» кері әсерлері де жоқ емес:

1. Уақытты жоғалту. Өмірдегі ең құнды дүние - уақыт. Ол ешқашан кері оралмайды. Ал «агенттің гүлдері» сол баға жетпес сәттерді бос әңгімеге жұмсауда;

2. Шын өмірден алшақтау;

3. Шындыққа жанаспайтын ақпараттардың тез тарауы, т.б.

Бұл тек бізге көрінетіндері ғана. Шын мәнінде, әлеуметтік желілердің «сырлы зияндары» анағұрлым тереңірек.

Әлеуметтік желілер - адамдар туралы ақпарат жинау мақсатында ойлап табылған дүние. Әлеуметтік желіге тіркелу барысында біз есімімізді, лақап атымызды, фамилиямызды, туған жерімізді, мекен-жайымызды, қызығушылықтарымызды, тіпті телефон нөмірімізді енгіземіз. Өзіміз жайлы бастапқы толық ақпаратты осылай өзіміз береміз.

Әдебиеттер:

1. Белинская Е. П., Жичкина А. Е. Современные исследования виртуальной коммуникации: проблемы, гипотезы, результаты // Образование и информационная культура. М., 2000.

2. Кон И.С. Молодежь: Большая советская энциклопедия. – М.: Советская энциклопедия

3. Тесленко А.Н., Калетаев Д.А. Научные основы социализации казахстанской молодежи. – Астана: МКИОС РК, 2002. – 179 с.

4. Алиева Н. З. Становление информационного общества и философия образования / Н. З. Алиева, Е. Б. Ивушкина, О. И. Лантратов. М. : Академия Естествознания, 2008. - 168 с

УДК 37.015.3

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ ПОДРОСТКОВ С РАЗНЫМ ТИПОМ ЛОКУС КОНТРОЛЯ

Крутилина М.А. - магистрант 1 курса, Хакасский Государственный университет им.Н.Ф. Катанова РФ, Абакан

Статья посвящена феномену жизнестойкости в подростковом возрасте. Проведен сравнительный анализ жизнестойкости подростков с разным типом локус контроля. Результаты эмпирического исследования представляют значимость и актуальность, как для аналитической, так и для практической деятельности психолога образования.

Ключевые слова: жизнестойкость, локус контроля, подростковый возраст.

В настоящее время в обществе возрастают потребности в поиске путей создания благоприятных условий для максимального развития личности и эффективности ее жизненного пути. Вопросы жизнестойкости личности имеют огромное практическое значение, поскольку устойчивость охраняет личность от дезинтеграции и создает основу для психологического благополучия.

На сегодняшний день в государственной политике Российской Федерации расставлены приоритеты в направлении здоровьесбережения населения страны. Вместе с тем, отмечается прирост здоровьесберегающих технологий, одной из целей которых является формирование жизнестойкости у подрастающего поколения.

При угрозе жизни, угрозе социальному и психологическому благополучию человека, проблема его психологической устойчивости перед лицом трудностей актуализируется. Не смотря на то, что различными науками разрабатываются и внедряются в практику новые методы и технологии предупреждения стрессовых ситуаций, депрессивных состояний и суицидального поведения, тревожные тенденции не исчезают. В связи с этим, вопрос формирования жизнестойкости остается открытым [1, с.2].

Проблеме жизнестойкости посвящено немало отечественных исследований, но само понятие «жизнестойкость» так и остается размытым. Проведен сравнительный анализ жизнестойкой и «суицидальной» личности, проведены исследования соотношения жизнестойкости с различными свойствами личности, но недостаточно изученным является вопрос о соотношении жизнестойкости и локус контроля. Поэтому нам представляется актуальным провести сравнительный анализ жизнестойкости подростков с разным типом локус контроля.

В проведенном исследовании мы опирались на концепцию С.Мадди, согласно которой жизнестойкость - личностная характеристика, которая является общей мерой психического здоровья человека и отражает три жизненные установки: вовлеченность, уверенность в возможности контроля над ее событиями, а также готовность к риску [1, с.8]. Формируя выборку исследования мы рассмотрели концепцию Дж. Роттера о том, что локус контроля - качество характеризующее склонность человека приписывать ответственность за результаты своей деятельности внешним силам, либо собственным способностям и усилиям.

Работы Д.А. Леонтьева и Е.И. Рассказовой подчеркивающие, что компоненты жизнестойкости

развиваются в детстве и отчасти в подростковом возрасте послужили еще одной теоретико-методологической основой нашего исследования [2, с.4].

В качестве эмпирических методов исследования использовались: тест жизнестойкости (автор С. Мадди) (адаптация Д.А. Леонтьева, Е.И. Рассказовой), тест смысложизненных ориентаций (автор Д.А. Леонтьев), тест локус контроля (автор Дж. Роттер). В исследовании приняли участие обучающиеся 8-х классов школы г. Ачинска в количестве 60 человек. Для обработки результатов применялись методы математической статистики, в т.ч. U – критерий Манна-Уитни.

В результате обработки и анализа данных по методике «Тест жизнестойкости» (автор С. Мадди) были выявлены следующие различия:

а) в уровне компонента вовлеченности подростков с экстернальным и интернальным типом локус контроля ($U_{эмп}81,500 < U_{крит}292$) при $p \leq 0,01$.

б) в уровне компонента контроля подростков с экстернальным и интернальным типом локус контроля ($U_{эмп}127,000 < U_{крит}292$) при $p \leq 0,01$.

в) в уровне компонента принятие риска подростков с экстернальным и интернальным типом локус контроля ($U_{эмп}154,500 < U_{крит}292$) при $p \leq 0,01$.

г) в уровне жизнестойкости подростков с экстернальным и интернальным типом локус контроля ($U_{эмп}78,500 < U_{крит}292$) при $p \leq 0,01$.

В результате обработки и анализа данных по методике «Тест смысложизненных ориентаций» (автор Д.А. Леонтьев) были выявлены следующие различия:

а) по шкале «Цели в жизни» у подростков с экстернальным и интернальным типом локус контроля ($U_{эмп}159,000 < U_{крит}292$) при $p \leq 0,01$.

б) по шкале «Процесс жизни» у подростков с экстернальным и интернальным типом локус контроля ($U_{эмп}197,500 < U_{крит}292$) при $p \leq 0,01$.

в) по шкале «Результативность жизни» у подростков с экстернальным и интернальным типом локус контроля ($U_{эмп}116,500 < U_{крит}292$) при $p \leq 0,01$.

г) по шкале «Локус контроля – Я» у подростков с экстернальным и интернальным типом локус контроля ($U_{эмп}173,000 < U_{крит}292$) при $p \leq 0,01$.

д) по шкале «Локус контроля – Жизнь» у подростков с экстернальным и интернальным типом локус контроля ($U_{эмп}130,000 < U_{крит}292$) при $p \leq 0,01$.

е) по шкале «Общий показатель осмысленности жизни» у подростков с экстернальным и интернальным типом локус контроля ($U_{эмп}107,500 < U_{крит}292$) при $p \leq 0,01$.

Таким образом, сравнительный анализ жизнестойкости подростков с экстернальным и интернальным типом локус контроля показал, что у подростков с экстернальным типом локус контроля преобладает низкий уровень жизнестойкости, а у подростков с интернальным типом локус контроля преобладает средний уровень жизнестойкости. Дополнительно сравнив уровень смысложизненных ориентаций подростков с экстернальным и интернальным типом локус контроля, можно сделать вывод, что у подростков с экстернальным типом локус контроля преобладает низкий и средний уровень смысложизненных ориентаций, а у подростков с интернальным типом локус контроля преобладает высокий уровень смысложизненных ориентаций.

Проведенный сравнительный анализ показал, что изучение соотношения жизнестойкости и локус контроля представляется актуальным направлением для научных исследований.

Материалы данной работы могут быть полезны педагогам и психологам, работающим в системе школьной психологической службы.

Литература:

1. Фомина А.Н. Жизнестойкость личности [Текст]: монография/ А.Н. Фомина.— М.: Изд-во «Прометей», 2002. – 121 с.
2. Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И. Тест жизнестойкости [Текст]. – М.: Смысл, 2006. – 63 с.

УДК 373.1

ИССЛЕДОВАНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ ОБЩЕКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Дорохина Е.А. - студентка 2 курса Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, РФ

Макарчук Яна Владимировна - доцент, канд. пед. наук, доцент Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, РФ

В статье содержатся результаты констатирующего этапа исследования сформированности общекультурной компетентности обучающихся в образовательном процессе начальной школы. Описано содержание понятия «общекультурная компетентность» и ее компоненты.

Ключевые слова: культура, общекультурная компетентность, младший школьник, образовательный процесс.

В современном мире становится необходимым усиление культурообразующей роли образования. Появляется новый идеал «человека культуры», который владеет общекультурной компетентностью, что определяет его активную жизненную позицию, способность ориентироваться в разных областях социальной и профессиональной жизни, гармонизирует внутренний мир и отношения с социумом [1].

Таким образом, изучение вопроса о формировании общекультурной компетентности обучающихся в образовательном процессе является актуальным в начальном курсе школы.

На различных этапах развития педагогической науки существуют разные определения понятий «компетентность» и «компетенция». Ученые выдвигают свои гипотезы по данному вопросу. Наиболее известным ученым в данном вопросе является профессор Джон Равен. Он определяет компетентность как специфическую способность, необходимую для эффективного выполнения конкретного действия в конкретной предметной области и включающую узкоспециальные, особого рода предметные навыки, способы мышления, а также понимание ответственности за свои действия. В других исследованиях, наряду с понятием «компетентность», используется и понятие «компетенция», которое также имеет вариативное описание в различных источниках. Одно отождествляют его с понятием «компетентность», другие выделяют его, как самостоятельную структуру [2].

По мнению И. А. Зимней, «компетентность» – это основывающийся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека. «Компетенция» - совокупность теоретических знаний, необходимых педагогу для осуществления своей профессиональной деятельности [3].

В отечественной педагогике (Г. В. Горланов, Д. А. Мещеряков, А. В. Хуторской и др.) принято различать понятия «компетентность» как характеристику работника (специалиста) и «компетенция» как характеристику рабочего места (должности, позиции). В обыденной речи компетентным называют знающего, осведомленного, авторитетного в каком-либо деле человека, за которым признается право выносить суждения, принимать решения, совершать действия в данной сфере.

Как раскрывает понятие компетенции и компетентности А.В. Хуторской:

«Компетенция» - совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, необходимых для качественной продуктивной деятельности.

«Компетентность» - владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личное отношение к ней и предмету деятельности.

Также А. В. Хуторской в своих научных трудах выделил ключевые образовательные компетенции:

1. Ценностно-смысловыми компетенциями называют компетенции в сфере мировоззрения, связанные с ценностными ориентирами ученика называются, его способностью видеть и понимать окружающий мир, ориентироваться в нем, осознавать свою роль и предназначение, уметь выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, принимать решения.

2. К общекультурным компетенциям относится круг вопросов, по отношению к которым ученик должен быть хорошо осведомлен, обладать познаниями и опытом деятельности, это – особенности национальной и общечеловеческой культуры, духовно-нравственные основы жизни человека и человечества, отдельных народов, культурологические основы семейных, социальных, общественных явлений и традиций.

3. Учебно-познавательными компетенциями называют совокупность компетенций ученика в сфере самостоятельной познавательной деятельности, включающей элементы логической, методо-

логической, общеучебной деятельности, соотнесенной с реальными познаваемыми объектами.

4. При помощи реальных объектов (телевизор, магнитофон, телефон, факс, компьютер, принтер, модем, копир) и информационных технологий (аудио-видеозапись, электронная почта, СМИ, интернет), формируются информационные компетенции – это умения самостоятельно искать, анализировать и отбирать необходимую информацию, организовывать, преобразовывать, сохранять и передавать ее.

5. Коммуникативные компетенции включают знание необходимых языков, способов взаимодействия с окружающими и удаленными людьми и событиями, навыки работы в группе, владение различными социальными ролями в коллективе.

6. К социально-трудовым компетенциям относится владение знаниями и опытом в сфере гражданско-общественной деятельности (выполнение роли гражданина, наблюдателя, избирателя, представителя), в социально-трудовой сфере (права потребителя, покупателя, клиента, производителя), в сфере семейных отношений и обязанностей, в вопросах экономики и права, в области профессионального самоопределения.

7. Компетенции личностного самосовершенствования направлены на освоение способов физического, духовного и интеллектуального саморазвития, эмоциональной саморегуляции и самоподдержки [1].

Важной задачей современного учителя является формирование общекультурной компетентности школьников, поскольку именно в школьном возрасте происходит наиболее интенсивный процесс усвоения культурных ценностей, их социокультурного самоопределения, создающего благоприятную почву для формирования у учеников общекультурной компетентности, поэтому целью школьного образования в этой области является: достижение уровня общекультурной компетентности, достаточного для ориентации в ценностях культуры, формирования способности, самостоятельно оценивать конкретные явления культуры, для овладения методами самообразовательной деятельности.

Общекультурная компетентность состоит из следующих компонентов:

1. Информационный компонент обеспечивает знание основ истории и теории культуры [4].

2. Операционно-деятельностный компонент предполагает наличие у учеников пропедевтических общеметодологических умений и навыков.

3. Креативный компонент обеспечивает готовность к решению новых познавательных проблем в пространстве культурологического знания, к творческому преобразованию культуры [5].

Если говорить об использовании сведений из разных областей знаний, следует иметь в виду не только использование материала из других наук на уроках, но и изучение понятий и методов, взятых из жизни. Многие учителя знают, что ученики, уверенно использующие некоторое умение на одном предмете, далеко не всегда смогут применить его на другой дисциплине. Для преодоления этого барьера нужна специальная работа, в которой учитель помогает ребенку.

Для этого существует способы решения этих проблем:

1. Демонстрация способов работы с символическим текстом на предметных и не предметных материалах, раскрывая смысл, логику, особенности преобразований.

2. Организация групповой, самостоятельной или индивидуальной работы. Эффективность работы в этом направлении возрастает при кооперации нескольких учащихся. Тренировки умений могут происходить в предметной или межпредметной деятельности.

3. Составление словарей, написание различного вида диктанта, выполнение заданий, направленных на грамотное написание, произношение и употребление имен числительных.

4. Написание сказок, фантастических историй, рассказов на заданные темы и на темы, предложенные детьми. Например: «Натуральные числа и ноль», «Точка, запятая».

5. При решении текстовых задач в условии могут быть умышленно пропущены числа, буквы. Предлагается выбрать из записанных на доске чисел или букв те, которыми могла быть выражена главная мысль.

Процесс усвоения культуры личностью продолжается в течение всей жизни. Если учитывать, что каждая личность – индивидуальная и неповторимая в собственном культурном развитии, то общекультурная компетентность является той основой, которая объединяет все проявления человеческого в человеке независимо от национального и социального положения.

Для решения поставленных задач исследования использовалась совокупность общенаучных и педагогических методов исследования, взаимодополняющих друг друга. При этом на каждом этапе исследования определялся адекватный изучаемому вопросу метод. Так, на первом этапе исследования применялись методы теоретического анализа психолого-педагогической и учебно-методической литературы по проблеме исследования, сравнительно-сопоставительный метод, метод обобщения накопленного материала в области изучаемой проблемы. На эмпирическом этапе исследования использовались опросно-диагностические методы (анкетирование, беседа), метод педагогического эксперимента.

Для планирования работы по формированию общекультурной компетентности младших школьников нами было проведено диагностическое исследование, цель которой заключалась в выявлении уровня общекультурной компетентности и выявлении педагогических условий для её формирования.

На констатирующем этапе исследования мы использовали методику, под редакцией В.В. Виноградовой, направленную на определение уровня коммуникативности, далее была проведена методика, цель которой - изучение уровня нравственной воспитанности младшего школьника, автором которой является М. И. Шилова и методику М. И. Коровиной, цель которой заключается в определении уровня отношений жизненных ценностей.

По результатам исследования получили следующие выводы:

Проанализировав уровень сформированности общей культуры, коммуникативности детей младшего школьного возраста «Общение», мы увидели, что высокий уровень был выявлен у 12 человек (66%) экспериментального и контрольных классах. Эти дети доброжелательные взаимоотношения со сверстниками, общительны, легко налаживают контакт с новыми детьми. Всегда готовы выслушать, помочь в силу своих возможностей. Средний уровень был выявлен у 3 человек (17%) экспериментального класса и 4 человек (23%) контрольного. У этих возникают трудности во взаимоотношениях со сверстниками, они застенчивы, замкнуты. Они всячески избегают общения с новыми, не радуются вместе с ними, не сочувствуют, не участвуют в спорах.

Низкий уровень выявлен у 3 человек (17%) экспериментального класса и 2 (11%) человека контрольного класса. Эти дети общительны, активны, но на самом деле они заиклены на своих переживаниях. Они не пойдут первым на контакт, их раздражает чужое горе или радость. При общении много говорят и требуют, чтобы слушали только их. Они часто попадают в конфликтные ситуации.

Исследование, направленное на определение уровня отношений жизненных ценностей при помощи методики «Диагностика отношений жизненных ценностей» показало, что высокий уровень не выявлен ни у одного человека из экспериментального класса и 1 человек (6%) из контрольного класса. Средний уровень выявлен у 6 человек (33%) экспериментального класса и у 10 человек (55%) контрольного. Ниже среднего уровень выявлен у 9 человек (50%) экспериментального класса и у 2 человек (11%) контрольного класса. Низкий уровень выявлен у 3 человек (17%) экспериментального класса и у 5 человек (28%) контрольного.

Далее мы провели диагностику, цель которой заключалась в изучении уровня нравственной воспитанности младшего школьника. Проанализировав её, мы сделали вывод, что высокий уровень не был выявлен ни у одного из экспериментального и контрольного класса. Средний уровень выявлен у 7 человек (39%) экспериментального класса и у 6 человек (33%) контрольного. Этот уровень характеризуется самостоятельностью, проявлениями саморегуляции и самоорганизации, хотя активная общественная позиция еще не вполне сформирована. Низкий уровень выявлен у 10 человек (55%) экспериментального класса и у 11 человек (61%) контрольного класса. Представляется слабым, еще неустойчивым опытом положительного поведения, которое регулируется в основном требованиями старших и другими внешними стимулами и побудителями. Невоспитанность была выявлена у 1 человек (6%) экспериментального класса и у 1 человек (6%) контрольного. Этот уровень характеризуется отрицательным опытом поведения ученика, которое с трудом исправляется под влиянием педагогических воздействий, неразвитостью самоорганизации и саморегуляции.

На основе анализа собранного материала мы выявили, что общекультурной компетентностью человек овладевает, если он способен к адекватному осмыслению, практическому решению и коммуникативному выражению ситуаций, которые выходят за пределы его учебной деятельности [1]. На основании выделенных базовых компонентов общекультурной компетентности мы определили совокупность знаний, умений и навыков, опыт творческой деятельности младшего школьника, систему духовных ценностей, которые несомненно нуждаются в дальнейшем развитии посредством комплекса мероприятий.

Литература:

1. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты / А. В. Хуторской. – М. : 2002.
2. Равен Д. Компетентность в современном обществе / Д. Равен. – М. : - 2002. - 64 с.
3. Зимняя, И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – М. : Логос. – 2004. – 384 с.
4. Доманский, В. А. Литература и культура: Культурологический подход к изучению словесности в школе : [учебное пособие] / В. А. Доманский. – М. : Флинта: Наука, 2002. – 368 с.
5. Сластенин, В. А., Чижикова, Г. И. Введение в педагогическую аксиологию : учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, Г. И. Чижикова. – М. : Академия, 2003. – 192 с.
6. Библер, В. С. От наукоучения – к логике культуры. Два философских введения в XXI век / В. С. Библер. – М. : Политиздат, 1991. – 413 с.

УДК 159.99

ПРОБЛЕМА СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ДЕТСКОМ И ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Мамышева К.А. - студентка Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова, Абакан, Россия.

В статье рассмотрены особенности суицидального поведения у подростков: диагностика, профилактика, классификация. Психопатии и акцентуации характера подростка.

Ключевые слова: дезадаптация, подростковый возраст, суицидальное поведение.

Особенности социально-экономических условий жизни современного человека, которая проявляется в крайне динамичном ритме, в большом потоке информации и необходимости оперативно реагировать на различные изменения жизненных обстоятельств в определенной мере противоречат обычным способам построения стратегий поведения, исходя из биологических стимулов и социальных нормативов. Современный человек оказывается перед необходимостью адаптироваться и искать новые пути выхода из сложных ситуаций, так как в его опыте не содержится похожих стратегий преодоления проблем. Специфика современных условий жизнедеятельности человека, невозможность использования для преодоления возникающих проблем биологического кода и опыта поколений во многом определили рост психологической травматизации людей, что отражается на эмоциональном благополучии, и психологическом здоровье человека.

Нахождение в кризисной ситуации, провоцирует возникновение различных изменений, как в эмоциональном состоянии личности, так и в содержании представлений личности об окружающих людях и взаимоотношениях с ними, о себе и о своем месте в мире. Очень часто подобный пересмотр представлений влечет за собой изменения в структуре личности. Они могут носить как позитивный, так негативный характер. Личность, которая находится в кризисе, не может оставаться прежней: ей не удается осмыслить свой актуальный психотравмирующий опыт, оперируя знакомыми категориями или использовать простые привычные модели приспособления. В результате этого в сознании находящегося в кризисной ситуации субъекта возможно возникновение антивитальных представлений. Наиболее уязвимыми в кризисных ситуациях жизни, в силу особенности возрастного развития, оказываются дети и подростки.

Самоубийство подростка, чаще всего рассматривается как результат, того что крик о помощи не был услышан вовремя. Кроме того, это поступок, при помощи которого юноша или девушка пытаются привлечь к себе внимание. Подростки, как правило, более чувствительны, более сердито и импульсивно реагируют на события, чем люди из других возрастных групп. Внушаемость подростков и их стремление подражать другим, в том числе тем, кто пытался покончить с собой, может создавать почву для суицида.

Суицид – умышленное самоповреждение со смертельным исходом (лишение себя жизни). Психологический смысл такого явления, чаще всего заключается в отреагировании аффекта, снятии эмоционального напряжения, ухода от той ситуации, в которой человек волей неволей оказался. Отечественная наука трактует суицид как действие, содержание в явном или неявном виде намерение лишения себя жизни. Так же существует термин «пубертатный суицид». Им обозначают целое явление, это – подростковые самоубийства [1 с.9].

Амбрумова А.Г. и ряд других исследователей выдвигают концепцию о том, что суицид – это феномен социально-психологической дезадаптации личности, т.е. ключевые понятия для данного явления – социально-психологическая адаптация и дезадаптация. Под адаптацией вообще понимается приспособление – соответствие между организмом и внешними условиями, причем адаптация может быть рассмотрена как процесс, и как результат данного процесса. Соответственно, понятие дезадаптация отражает различную степень и качество несоответствия организма и среды. Полное соответствие способствует развитию, полное несоответствие несовместимо с жизнедеятельностью. К системам, занимающим промежуточное положение между этими двумя полюсами, в одинаковой мере применим термин адаптация и дезадаптация; первый из них отражает позитивные приспособительные и компенсаторные компоненты, а второй характеризует систему со стороны её недостаточности или дезорганизованности. Бруксбэнк Э. говорит о суициде и парасуициде. Он определяет суицид как намеренное самоубийство, а парасуицид как акт намеренного самоповреждения, не приводящий к смерти [2 с.14].

Суицидальное поведение в настоящее время является глобальной общественной проблемой. По данным Всемирной организации здравоохранения в мире ежегодно около 1 млн. 100тыс. человек заканчивают жизнь самоубийством, а число попыток – в десятки раз больше. Количество самоубийств в европейских странах примерно в три раза превышает число убийств [3 с.7].

Суицидальное поведение не рассматривается как однозначно патологическое. В большинстве случаев это поведение психически нормального человека. В то же время распространена точка зрения на суицид, как на крайнюю точку взаимопереходящих форм саморазрушительного поведения.

Термин «суицидальное поведение» является более широким по отношению к понятиям «суицид» и объединяет все проявления суицидальной активности – любые внутренние и внешние формы психических актов, направляемые представлениями о лишении себя жизни. Внутреннее суицидальное поведение включает в себя суицидальные мысли, представления, переживания, а также суицидальные тенденции, среди которых можно выделить замыслы и намерения. Этот термин особенно актуален для подросткового возраста, поскольку на данном этапе возрастного развития может быть отмечено большое многообразие форм суицидального поведения [6 с.15].

Нередко при анализе суицидов смешиваются понятия: причина, условия и повод. Причина суицидального поведения – понятие глубокое и сложное. Оно уходит своими корнями в социально-психиатрический анализ проблемы. Причина – это всё то, что вызывает и обуславливает суицид.

А.Г. Амбрумова основной причиной суицидальных действий считает социально-психологическую дезадаптацию личности. Помимо основной причины могут быть ещё и дополнительные (болезнь, семейно-бытовые трудности и трудности в межличностных отношениях, переживание своей несостоятельности в той или иной сфере и т. д.). От причины следует отличать условия и повод. Условия – это комплекс явлений, который хотя и не порождает конкретные следствия, но выступает необходимой предпосылкой их становления и развития. Нет причин и следствий без определённых условий. Одни и те же причины в неодинаковых условиях приводят к различным следствиям. Повод в отличие от причины – это событие, которое выступает непосредственным толчком для совершения суицидальных действий. Повод носит внешний, случайный характер и не служит звеном в цепи причинно-следственных отношений. Анализ поводов самоубийств не выявляет их причин, поскольку в подавляющем большинстве случаев отсутствует прямое соответствие повода и причины.

У детей и подростков суициды могут быть проявлением психогенных, острых аффективных реакций, а также результатом затяжных реактивных состояний. При этом взаимосвязь между причиной и следствием может быть не прямолинейной, а опосредоваться множеством других факторов: семейным и школьным микроклиматом, успеваемостью, взаимоотношениями со сверстниками, личностными особенностями. Трудности прогнозирования суицидальных реакций заключаются в том, что самоубийства и суицидальные попытки возникают на фоне обыденных, на первый взгляд, ситуаций, которые самим подростком переживаются как экстремальные.

Важно понять, что подростковый суицид сложнее, чем может показаться на первый взгляд. Период подросткового возраста в психологии характеризуется как кризисный период. Это момент перехода из детства во взрослую жизнь. Подросток – это уже не ребёнок, но ещё и не взрослый. У него появляется новообразование – «чувство взрослости», а новых смыслов, ценностей взрослой жизни, форм взаимодействия во взрослом мире ещё нет. Ведущей деятельностью в этот период является общение со сверстниками. Быть принятым в своем окружении друзьями и одноклассниками становится гораздо значимее и важнее, чем у взрослого человека. Сложный кризисный период подросткового возраста характеризуется не только внутренними конфликтами самого ребенка, но и появлением огромного количества конфликтов с окружающим миром. Мир для него пока непонятным, неясным, пугающим. Попытка войти в новый, взрослый мир связан с проблемами, который подросток не в силах решить самостоятельно, и не может объяснить это окружающим.[8 с.93].

В семье, в которой часто встречается алкоголизм, постоянны скандалы и даже драки, воспитание носит бессистемный характер и сводится к избиваниям, часто довольно жестоким. Характерной акцентуацией подростков из таких семей является эпилептоидность. Пубертатный криз, как у большинства суицидоопасных подростков, имеет патологическое течение. Он проявляется в декомпенсации с психопатоподобным поведением, выражающемся в крайней раздражительности, дисфории. Школьная адаптация таких детей крайне затруднена уже с первого класса: дети ведут себя агрессивно, не выполняют требований учителей. Подобные подростки тяготеют друг к другу и объединяются в группировки, обычно характеризующиеся асоциальной направленностью. Аутоагрессивное поведение впервые начинает появляться у них, как правило, со среднего подросткового возраста в ситуациях «лишения свободы»: вызов родителей в школу, постановка на учет в милицию и т.д. Ведущее эмоциональное состояние в ближайшем пресуициде и во время совершения самоповреждений - злоба и обида.

Также большой проблемой стали публикации в средствах массовой информации, в которых суициды и суицидальное поведение являются своеобразной «благородной» смертью «мужественного человека». Подробно описывается, как можно «красиво уйти из жизни». Далеко не каждый подросток, имеющий суицидальное поведение, осуществит свои намерения. Но подросткам с уже существующей суицидальной настроенностью, а также со свойственной им впечатлительностью подобная информация может «помочь» принять роковое решение. Кроме того, такая информация направлена на поощрение суицидального поведения как на способ решения проблем. Широкая и доступная информация о суицидах даже в форме их осуждения может спровоцировать суицидальное поведение у подрост-

ков, ранее не задумывавшихся об этом. Учитывая и без того возрастающую актуальность подростковых суицидов, это не может не вызывать тревоги, и, видимо, требуются ограничительные меры на подобную информацию [7 с 26].

Личко А.Е. предлагает выделить 3 формы суицидального поведения. Истинное, демонстративное и аффективное. Исследование 300 подростков – юношей, проведенные А.Е.Личко, показали, что суицидальное поведение наблюдалось у 34% обследуемых, из них демонстративное поведение - у 20%, аффективные попытки – у 11% и только 3% подростков совершали обдуманные и спланированные покушения. В большинстве случаев суицидальное поведение подростков - это «крик о помощи», адресованный близким людям, надежда быть услышанным и понятым (80% суицидных попыток совершается в дневное и вечернее время дома) [5 с.35]. .

Истинные (подлинные) суицидальные действия, хотя зачастую выглядят неожиданными, никогда не являются спонтанными. Такие попытки - тщательно продуманны и прочитаны до мелочей, им всегда предшествует значительные изменения в мышлении, поведении, высказываниях человека, решившегося на самоубийство. Чистое суицидальное поведение сформировано в результате длительных раздумий о смысле жизни и проявляется в первую очередь депрессивными симптомами: тоскливым настроением, угнетённым состоянием, сформированными идеями самообвинения и самоунижения, рассуждениями о бессмысленности существования. Стоит отметить, сто истинные суицидальные проявления – ярко выражены и затмевают по своей частоте и интенсивности любые иные эмоциональные особенности и черты характера человека. Однако эти сигналы зачастую незамечены близкими людьми и не расцениваются как веские предупреждающие знаки надвигающейся опасности. Подлинная попытка суицида – это всегда относительно взвешенное (в меру особенностей психики) решения, в верности которого индивид полностью убежден.

Однако большая часть попыток покончить с жизнью относится к демонстративному суицидальному поведению. Намеки окружающим и зачастую явно театральные действия - это своеобразный, хоть и абсолютно нелогичный и неоправданный метод провести диалог с близкими людьми. Как показывали результаты исследований, большинство «демонстративных» самоубийц вовсе не хотели и не планировали умереть, а лишь хотели достучаться и быть услышанными окружающими, привлечь внимание к своим проблемам, «попросить» о необходимости помощи. Этот циничный способ обратиться на себя внимание – нестандартный метод шантажа, используемый безвольными людьми, которые не имеют иных средств воздействия либо не умеют их здраво использовать. Главный изъян всех демонстративных самоубийц – отсутствие умения слышать, понимать и вообще воспринимать окружающих, и именно по этой причине конструктивно разрешить проблемы у них не получается.

К скрытому (маскированному) суицидальному поведению прибегают те лица, которые понимают, что покончить жизнь самоубийством – неверный шаг для преодоления трудностей, однако иными вариантами решить проблемы они не могут. Человек с завуалированной формой суицида избирает ни видимые попытки самоубийства, а, иногда – неосознанно, прибегает к так называемой «суицидально обусловленной активности». Такое поведение включает: увлечение экстремальными видами спорта, рискованный скоростной пилотаж на автомобиле, добровольное участие в военных конфликтах, опасные для жизни путешествия и походы, злоупотребление алкоголем или наркотическая зависимость. Чем больше убеждений и уговоров следует в их адрес, тем сильнее и осмысленнее становится их желание. Психотерапевтическое лечение лиц из этой группы – длительное и довольно сложное [3 с.252].

Одной из важнейших задач профилактики суицидального поведения является выделение группы риска. Классификация контингента детей и подростков с высокой вероятностью суицидального поведения включает в себя почти все варианты суицидоопасных состояний, наблюдающихся у взрослых. Но также существует и ряд дополнительных, свойственных именно данной возрастной категории, групп с высоким риском суицида:

1. Дети и подростки, перенесшие в раннем возрасте травмы черепа или мозговые инфекции с дальнейшей хорошей компенсацией состояния. В этих случаях при особых условиях (возрастные кризисы, сомато- или психогении) наступает декомпенсация с развитием разнообразных пограничных состояний и реакций с суицидальными тенденциями.

2. Дети и подростки с различными формами дисгармоничного развития (бурные проявления акселерации и другие асинхронии развития, инфантилизм, патологическое течение возрастных кризов).

3. Дети и подростки с тенденцией к комплексованию различных видов девиаций поведения по типу цепочки. На одном из этапов этой «цепочки» антидисциплинарные, аморальные формы поведения преобразуются в асоциальные и антисоциальные. В неблагоприятных для данного индивида условиях среды (например, при возникновении судебной ситуации) наблюдается срыв адаптации с развитием суицидоопасного состояния.

4. Подростки, отличающиеся высоконравственными устоями и тенденциями к идеализации чувства любви и сексуальных отношений. Своеобразное воспитание, отсутствие жизненного опыта, «книжное» восприятие действительности при столкновении с реальностью порождает у них депрессивные реакции с идеями самообвинения и суицидальными тенденциями [4 с.87].

Предупреждение побуждений к самоубийству и повторных суицидальных попыток у детей и подростков относится к одной из важных задач родителей, воспитателей и школьных психологов.

Литература:

1. Алимova М.А. Суицидальное поведение подростков: диагностика, профилактика, коррекция [Текст]. Барнаул, 2014 г.-100с.
2. Абрумова А.Г., Тихоненко В.А. Диагностика суицидального поведения [Текст] - Москва, 1980 г.-55с
3. Жезлова Л.Я. Актуальные проблемы суицидологии. Труды Московского НИИ психиатрии [Текст] - Москва, 1978 - 141с.
4. Каршибаева Г. А. Особенности суицидального поведения в подростковом возрасте [Текст]// Молодой ученый, 2015г, №7- С.665
5. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера подростка [Текст] М.: Изд-во МГУ, 1983 - 259с.
6. Максименкова К.И. Психолого -педагогическое сопровождение детей и подростков, находящихся в кризисной ситуации [Текст] - Псков, 2013 г.- 400с.
7. Манелис Н..Школьная дезадаптация [Текст] М., 1999, № 4- С.65.
8. Попов Ю.В., Бруг А.В. Аддиктивное суицидальное поведение подростков. Обзор. психиатрии и мед. психологии [Текст] М., 2005- 208с.

УДК 159.99

ПРИЧИНЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ БАРЬЕРОВ В МЕЖЛИЧНОСТНОМ ОБЩЕНИИ

Мочалова Л.К. - студентка Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова, Абакан, Россия.

В специфику межличностного общения входит наличие коммуникативных барьеров. В данной статье рассматриваются их разновидности. Приводятся причины возникновения барьеров общения.

Ключевые слова: коммуникация, коммуникативные барьеры, межличностное общение.

Общение – неотъемлемая составляющая жизни человека. Оно лежит в основе практически любой деятельности людей и имеет важнейшее значение для каждой личности. Общение пронизывает все сферы жизни, и от его эффективности зависит множество факторов, обеспечивающих благополучие человека.

Однако в общении могут возникать специфические барьеры, препятствующие установлению и сохранению положительного контакта с собеседником. Под барьерами общения понимаются факторы, служащие причиной конфликтов или способствующие их появлению [2, с.5]. В.Г.Крысько под коммуникативным барьером понимает психологические препятствия, возникающие на пути адекватной передачи информации между партнерами по общению [3, с.87]. Таким образом, барьеры общения характеризуются неадекватным восприятием информации, её искажением, а также усилением отрицательных переживаний и установок.

Причины возникновения коммуникативных барьеров могут быть различны. Так, барьер непонимания может быть обусловлен как психологическими, так и иными факторами. Дефекты дикции и речи, искаженный грамматический строй, а также невыразительность речи или чрезмерная её быстрота порождает так называемое фонематическое непонимание.

Интонации, неадекватные ситуации, громкость, тембр звука, речевые паузы, речь на иностранном языке или акцент также затрудняют общение, вызывая акустический барьер непонимания.

Семантическое непонимание обусловлено несоответствием тезаурусов (систем знания собеседников). Специфика понимания разных понятий и явлений ими выражаемых, а так же жаргоны и сленги, различные в разных культурах, регионах или социальных слоях могут затруднять общение.

Проблемой также может стать стилистический барьер, возникающий из-за несоответствия стилей общения собеседников. Так, например, человека, настроенного на деловой лад, может оскорбить панибратский стиль общения собеседника. И, напротив, при установлении дружеского контакта нежелательно придерживаться сдержанного делового стиля.

Логический барьер непонимания характеризуется неприятием логики рассуждения партнера по общению. В психологическом плане есть множество логик и логических систем доказательств («жен-

ская» и «мужская» психологическая логика, логика подчиненная рассудку и логика подчиненная долгу и морали и тд.).

Большую роль в общении играют социально-культурные особенности коммуникатора и реципиента. Они могут стать причиной для возникновения социально-культурного барьера. Социальные, политические, религиозные, профессиональные различия не только порождают разную интерпретацию тех же самых понятий, употребляемых в процессе коммуникации, но и вообще различное мироощущение, мировоззрение, миропонимание [1, с.66]. На усиление этого барьера существенное влияние оказывают стереотипы.

Немалое значение имеет то, какие чувства у человека вызывает партнер по общению. Это зачастую порождает барьер отношения. Неприязнь, недоверие к собеседнику значительно осложняет общение, накладывая отпечаток на передаваемую им информацию, мешая адекватному её восприятию.

Г.Г. Камардина выделяет следующие барьеры общения [2, с.7]:

1. Барьер темперамента

Темперамент (от лат. *Temperamentum* - надлежащее соотношение частей, соразмерность) - характеристика индивида со стороны его динамических особенностей: интенсивности, скорости, темпа, ритма психических процессов и состояний.[4, с.394]

Существует четыре типа темперамента: холерик, сангвиник, флегматик, меланхолик. Каждый тип имеет свою специфику (сильная/слабая, уравновешенная/неуравновешенная, подвижная/инертная нервная система), что оказывает влияние на все проявления деятельности человека и на его общение.

Люди с разными типами темперамента в силу своих различий могут сталкиваться с непониманием со стороны друг друга и конфликтами.

2. Барьер характера

Характер (от греч. *charakter* - печать, чеканка) - совокупность устойчивых индивидуальных особенностей личности, складывающаяся и проявляющаяся в деятельности и общении, обуславливающая типичные для нее способы поведения [4, с.436].

Характер проявляется в отношении личности:

- 1) к себе (требовательность, критичность, самооценка);
- 2) к другим людям (индивидуализм — коллективизм, эгоизм — альтруизм, жестокость — доброта, безразличие — чуткость, грубость — вежливость, лживость — правдивость и т. п.);
- 3) к порученному делу (лень — трудолюбие, аккуратность — неряшливость, инициативность — пассивность, усидчивость — нетерпеливость, ответственность — безответственность, организованность — дезорганизованность и т. п.).

Противоположность характеров может вызвать барьер в общении, поэтому, при организации взаимодействия с кем-либо, необходимо учитывать особенности его характера.

3. Барьер акцентуации характера

Карл Леонгард считал, что у 20-50% людей акцентуированы некоторые черты характера или темперамента. Акцентуации характера – преувеличенное развитие отдельных свойств характера в ущерб другим. Это, при определенных обстоятельствах, может приводить к однотипным конфликтам. Акцентуации характера могут стать причиной формирования барьеров в общении. Знание особенностей акцентуации поможет оптимизировать общение с человеком, или же, по меньшей мере, снизить риск возникновения конфликтных ситуаций.

4. Барьер манеры общения

Манера - это тот или иной образ действия, способ что-либо делать, та или иная особенность поведения. Манера общения формируется на основе темперамента, характера и типа акцентуации личности.

По манере общения субъектов общения можно разделить на несколько типов:

Доминантный субъект. Стремится взять на себя инициативу в общении, часто посредством подавления активности собеседника. Желает быть в центре внимания, оказывать влияние на других.

Недоминантный субъект общения. Выступает противоположностью доминантного. Характеризуется пассивностью в общении, молчаливостью, нерешительностью. Придает большое значение внешним признакам интеллекта, силы, эмоциональности партнера. Легко поддается давлению, боится высказывать свое мнение.

Мобильный субъект общения. Обладает быстротой рефлексивной оценки, легкой манерой переключения внимания. Этот тип быстро говорит, часто перебивает других. Легко и открыто высказывает свое мнение. «Что» говорится для него значительнее того, «как».

Ригидный субъект общения. Основателен в оценках своего собеседника. Говорит неспешно, подробно. Внимательно слушает партнера по общению.

Экстравертированный субъект общения. Характеризуется открытостью, общительностью. Легко располагает к общению. Внимателен к окружающим и ожидает такого же внимания к себе. Любит брать на себя инициативу в общении. Импульсивен, любознателен. Редко испытывает трудности в

завязывании и поддержании разговора.

Интровертный субъект общения. Не сразу идет на контакт. Часто это скрытный, тихий человек. В общении один на один чувствует себя комфортней, чем в группе. Не склонен к внешнему диалогу. Он больше всего сосредоточен на диалоге с самим собой. Застенчив, обидчив, не склонен к общению на личные темы. В интенсивное общение его надо втягивать постепенно и деликатно.

Разная манера общения также является трудностью для партнеров. Для создания удачного диалога необходимо тонко чувствовать собеседника и уметь подстраиваться под его манеру общения.

5. Барьер отрицательных эмоций

Эмоциональное состояние личности является существенным фактором, влияющим на то, как будет происходить общение. Стресс, гнев, брезгливость, отвращение, презрение, страх, чувство вины, стыд и плохое настроение часто являются серьезной помехой эффективному взаимодействию. Разговаривая с человеком, всегда необходимо учитывать его эмоциональное состояние.

Итак, существует большое количество барьеров общения. Такое их многообразие обусловлено многогранностью человеческой жизни, разнообразием людей, ситуаций и условий, в которых происходят взаимоотношения. Универсального способа действия в той или иной ситуации не существует, но знание о коммуникативных барьерах и причинах их возникновения может способствовать пониманию собеседника и корректной общению с ним.

Литература:

1. Андреева Г.М. Социальная психология: Учебник для высших учебных заведений [Текст] - М.: Аспект Пресс, 2001. – 384с.
2. Камардина Г.Г. Психологические трудности общения: основы психотехнологии: Учебное пособие [Текст] – Ульяновск, 2000. – 523с.
3. Крысько В.Г. Социальная психология: Курс лекций [Текст] – М.: Омега-Л, 2006. – 352с.
4. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Психология: Словарь [Текст] - М., 1990.- -470с.

УДК 30 (304)

АНТИКРИЗИСНОЕ УПРАВЛЕНИЕ КАК МЕХАНИЗМ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ ХАКАСИЯ

Нагаева С.К. - кандидат политических наук, доцент, заведующая Центром оценки качества образования ГАОУ РХ ДПО «Хакасский институт развития образования и повышения квалификации», г. Абакан

В статье рассматривается опыт антикризисного управления в образовательных организациях Республики Хакасия, показавших низкие результаты в государственной итоговой аттестации. Описывается алгоритм разработки антикризисной программы как инструмента антикризисного управления.

Ключевые слова: управление, антикризисное управление, антикризисная программа, проблемно-ориентированный анализ, планирование.

В определении задач развития современного образования Республики Хакасия и его реформирования приоритетное место занимают вопросы обеспечения его качества. Поисками новых форм и методов эффективного управления качеством образования сегодня заняты все субъекты региональной системы образования. В данной статье мы рассмотрим опыт деятельности Хакасского института развития образования по повышению качества общего образования в республике, которая осуществлялась через реализацию элементов антикризисного управления в образовательных организациях, показавших низкие результаты в государственной итоговой аттестации (далее ГИА).

Антикризисное управление в системе общего образования - это процесс применения форм, методов и процедур, направленных на создание и развитие условий для повышения качества предоставления образовательных услуг.

Зачастую антикризисное управление называют управлением в условиях риска. Состояние «риска» в системе общего образования определяется показателями ГИА выпускников, которые включают следующие критерии:

- наличие результатов ниже порога установленного минимума, прежде всего, по базовым предметам ГИА (русский язык и математика);

- низкие позиции в рейтинге образовательных организаций в регионе (муниципалитете) по результатам ГИА (рейтинг активности участия в ГИА, рейтинг уровня освоения государственного образовательного стандарта и рейтинг качества учебных достижений).

Как показывает практика, специфика управления образовательной организацией в условиях кризиса заключается в необходимости использования методов и подходов в управлении, которые значительно отличаются от руководства в нормальных условиях, что возможно обеспечить только при условии закрепленного статуса школы, реализующей антикризисное управление. В Республике Хакасия по итогам ГИА определяется перечень школ, находящихся в «кризисной» ситуации, в которых и вводится механизм антикризисного управления.

Механизм антикризисного управления общеобразовательной организацией реализуется посредством разработки антикризисной программы, которая выступает одновременно и инструментом антикризисного управления.

Остановимся подробнее на концепции антикризисной программы, которая определяется из совокупности её структурных элементов: аналитической записки, плана мероприятий, циклограммы и оценки (самооценки) её эффективности.

Первое, что подлежит изучению в любой кризисной ситуации - это ее причины. Зачастую причины низких результатов ГИА связаны с отсутствием своевременного реагирования администрации образовательной организации на возникающие риски. Успех управления в этом случае во многом зависит от того, удалось ли руководству вовремя обнаружить возникновение исходного события, с которого начинается движение к кризисному состоянию организации.

Анализ причин необходимо начать с изучения динамики изменения основных (наиболее значимых) показателей деятельности по периодам. Именно такой анализ позволит установить тот момент, когда впервые возникли (или начали себя проявлять) отрицательные факторы. Речь идёт об анализе за несколько предыдущих лет результатов ГИА выпускников.

Далее проводится анализ причин, способствующих снижению качества образования в школе, при этом должны изучаются различные аспекты деятельности образовательной организации: кадровые, материально-технические, информационно-методические условия; процесс реализации основных образовательных программ, внеурочной деятельности, дополнительных образовательных программ, индивидуальной работы с учащимися, психологического сопровождения, профориентационной работы и т.д.

Сам термин «анализ» означает разбор и рассмотрение чего-либо. В аспекте антикризисного управления анализ предполагает сбор и обработку определенной информации для изучения и углубления понимания действительности, в целях принятия управленческих решений.

Наибольшую эффективность при выявлении причины, способствующих «кризисному» состоянию школы показал проблемно-ориентированный анализ. Проблемно-ориентированный анализ, это выборочно-углубленный анализ определённых сторон, элементов, аспектов, звеньев деятельности школы, направленный на развитие образовательной организации на основе выявления и оценки проблем её функционирования. Иначе говоря, проблемно-ориентированный анализ обеспечивает выявление таких проблем, решение которых позволит повысить эффективность работы школы.

Отечественный исследователь Е.В. Бессмертная в своей работе «Анализ результатов деятельности школы и планирование изменений. Проблемно-ориентированный анализ» отмечает, что проблемно-ориентированный анализ должен соответствовать определённым требованиям:

1. Анализ должен быть конкретным. Это значит, что у выявленных недостатков должна быть количественная или качественная шкала, позволяющая оценить степень несоответствия того, что есть, с нормой.

2. Он должен обеспечивать полноту выявления существенных недостатков не позволяющих достигать более высоких результатов работы школы. Частичное выявление недостатков не позволит разработать качественную антикризисную программу.

3. Анализ и оценка ситуации должны носить обоснованный характер. Их обоснованность обеспечивается:

- надёжностью норм, с которыми сопоставляется реальное положение дел в практике;

- надёжностью информации о реальном положении дел. Часто выявление проблем «упирается» в незнание реального состояния дел, реальных результатов системы. При сборе информации следует пользоваться результатами оценочных процедур (мониторингов, опросов, социологических исследований).

4. Проблемы должны быть ранжированы по значимости и выделены наиболее приоритетные из них для неотложного решения. Оценка значимости проблем должна даваться исходя из того, насколько существенно они влияют на состояние и результаты работы образовательной организации.

5. Прогностичность анализа. Это означает, что требования к условиям, необходимым для развития образовательной организации, должны предъявляться не только исходя из сегодняшней ситуации, а из её прогнозируемого изменения в будущем. Иначе мы будем вынуждены решать вчерашние проблемы, всегда отставая от ситуации.

6. Выявленные в ходе анализа проблемы должны не просто констатироваться, но получать объяснение, позволяющее понять (а затем и устранить) их причины, прогнозировать, что может произойти, если проблема не будет устранена в обозримом будущем [1].

Объектами проблемно-ориентированного анализа образовательной организации выступают:

1. Условия («входы»), т.е. те ресурсы, поступающие из внешней среды или находящиеся в самой школе, наличие и взаимодействие которых между собой делает возможным успешное протекание процессов. Выше мы перечисляли некоторые из них: кадровые, материально-технические, информационно-методические. Можно добавить ещё финансовые, нормативно-правовые, здоровьесберегающие и др.

2. Процессы: образовательный, воспитательный, управленческий и др.

3. Результаты («выходы») жизнедеятельности образовательной организации: продукты, производимые системой (для системы общего образования это уровень и качество подготовки школьников). Продукты рассматриваются с учетом проявлений обученности, воспитанности, психической зрелости, здоровья, общего личностного развития каждого ребенка.

Проведение проблемно-ориентированного анализа образовательной организации носит исключительно творческий характер. Разработчикам все время приходится быть экспертами фактов, умозаключений, отбирать, сравнивать причины и следствия на основе интуиции и с помощью экспертной оценки, т.е. участвовать в творческом процессе. Поэтому целесообразно для установления причин, приведших организацию к кризисному состоянию привлечь аналитическую группу, состоящую из независимых экспертов в области антикризисного управления системы образования. Такая аналитическая группа должна иметь особый статус и достаточно широкие полномочия, закрепленные за нею приказом руководителя или решением учредителей.

На основе выделенных проблем и причин «кризисного состояния» образовательной организации формулируется цель антикризисной программы. Затем определяются задачи, которые конкретизируют цель антикризисной программы. Задачи должны быть измеряемыми. Например, такая задача как «развитие личности учителя» носит абстрактный характер, её не возможно проконтролировать и измерить её результаты, а задача «проведение диагностических работ по предметам ГИА» вполне конкретна, а значит и измеряема.

И последняя часть аналитической записки – это характеристика ожидаемых результатов - итогов реализации задач антикризисной программы за год.

После выделения причин и проблем, приведших образовательную организацию к «кризисному» состоянию и определения цели и задач, направленных на преодоление выявленных проблем, начинается следующий этап разработки антикризисной программы – планирование. Планирование в образовательной организации - это функция управления, в процессе которой на основе определённых целей и задач, осуществляется выбор направлений и мероприятий антикризисной программы.

Управление в системе образования - это умение планировать результат, целенаправленно регулировать сам процесс воспитания и обучения, выбирать такие операции, которые обеспечивали бы при наименьшей затрате сил, времени и средств эффективное выполнение поставленных целей и задач.

Процесс планирования в образовательной организации начинается с ясного понимания того, что следует сделать для ее эффективного функционирования и развития. Успех плана антикризисной программы образовательной организации зависит от следующих условий:

- качества проведенного проблемно-ориентированного анализа деятельности самой организации;
- выбора тех направлений развития, которые обеспечат не только преодоления проблем, но будут способствовать повышению качества предоставления образовательных услуг;
- определения наиболее результативных мероприятий для реализации основных задач антикризисной программы, с учётом прогноза их реагирования на изменения окружающей среды.

Планирование деятельности образовательной организации в условиях антикризисного управления предусматривает разработку дополнительного комплекса мероприятий, направленного на повышение качества образования с учетом возможностей наиболее эффективного использования ресурсов каждого субъекта образовательного процесса. Для этого следует придерживаться следующих принципов:

- Холизм - это единство координации и интеграции.

Принцип координации устанавливает, что деятельность любой части организации нельзя планировать эффективно, если делать это независимо от остальных единиц данного уровня.

Принцип интеграции предполагает, что в организации существуют разнообразные относительно обособленные подразделения со своими частными планами, но каждая из подсистем должна действовать исходя из общих стратегий развития предприятия и ее план должен быть частью плана подразделения более высокого уровня. Следовательно, согласно принципу холизма, чем больше элементов и уровней в системе, тем выгоднее планировать одновременно и во взаимозависимости.

- Комплексность - взаимосвязь всех элементов системы планирования.

- Целенаправленность - разработка планов подразделений для достижения намеченных целей.

Результатом процесса планирования является система планов. План включает основные показатели

деятельности, которые должны быть достигнуты к концу планового периода.

В условиях антикризисного управления планирование деятельности школы требует особого подхода к разработке планов, куда могут быть включены мероприятия, связанные с повышенным риском и направленные на повышение качества обученности. Такие мероприятия требуют наибольшей консолидации сил, времени и ресурсов всех субъектов образовательного процесса.

Перечень основных направлений плана антикризисной программы это те направления, которые в процессе анализа определены как проблемные. Обычно в план включаются следующие направления: организационное, кадровое, методическое, психологическое сопровождение учащихся и родителей и др. Образовательные организации могут определять направления и исходя из поставленных задач.

Как уже отмечалось, кризисное состояние образовательной организации требует от руководителей проведения ряда нетрадиционных мероприятий с целью преодоления сложившейся ситуации, которые реализуются с помощью антикризисной программы. Поэтому, в антикризисную программу не включаются мероприятия текущей работы школы по подготовке обучающихся к ГИА, которая проводится во всех общеобразовательных организациях (например: выдача и регистрация пропусков участников ЕГЭ, сбор паспортных данных выпускников, формирование базы данных, разработка положений и т.д.).

Из опыта работы по повышению качества общего образования наибольшую эффективность в условиях антикризисного управления показали следующие мероприятия:

- системный мониторинг качества обученности учащихся по предметам ГИА;
- организация индивидуальной работы с обучающимися и их родителями;
- усиление мотивации персонала посредством стимулирующих выплат;
- организация психологического сопровождения участников ГИА;
- своевременная и ранняя профессиональная ориентация обучающихся.

Следует также обратить внимание на то, что формулировки мероприятий в плане антикризисной программы должны носить конкретно-практический, а не формальный характер. Если, например, в качестве мероприятия указывается проведение классного часа, то в плане мероприятий прописывается тема классного часа, цель, а также точная дата и ФИО ответственных и исполнителей. Если в план включается проведение диагностики обучающихся по предмету, следует указать какой это предмет, дату проведения среза и ФИО ответственных и исполнителей.

Помимо плана в антикризисную программу включается и циклограмма. Циклограмма антикризисной программы – это рабочий документ, в котором в хронологическом порядке расписываются все мероприятия из плана мероприятий антикризисной программы для каждого ответственного лица (директора, заместителей директора, руководителей методических объединений, классных руководителей и педагогических работников).

Оценка (самооценка) эффективности антикризисной программы может проводиться по различным основаниям: как оценка содержания самой программы и как общая оценка эффективности реализации антикризисной программы, которая проводится по результатам ГИА следующего года. В качестве критериев оценки содержания антикризисной программы можно использовать следующие: последовательность содержания, полнота анализа и измеряемость результатов.

В заключение хотелось бы отметить, что зачастую на муниципальном уровне принимаются решения о необходимости разработки антикризисных программ во всех общеобразовательных организациях, не зависимо от того, находятся они в «кризисе» или нет. Это противоречит законам управления: «лечить здорового – это преднамеренно лишать его жизни». Антикризисное управление нельзя применять с профилактической целью, это помощь тем школам, которые переживают системный кризис, выявленный по результатам ГИА. Для своевременного выявления и профилактирования проблем образовательной организации необходимо формирование системы оценки качества образования на муниципальном уровне.

Литература:

1. Бессмертная Е.В. Анализ результатов деятельности школы и планирование изменений.
2. Проблемно-ориентированный анализ [Электронный ресурс]
[//http://arnautovo.gvarono.ru/metod/work/2011/bessmertnaja-doc.pdf](http://arnautovo.gvarono.ru/metod/work/2011/bessmertnaja-doc.pdf). Доступ 20.02.2015.

УДК 378.046.4

РОЛЬ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В МЕТОДИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ УЧИТЕЛЯ ПО РЕАЛИЗАЦИИ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Самойлова Л.Б. - кандидат педагогических наук, зав. кафедрой образовательных технологий
ГАОУ РХ ДПО «Хакасский институт развития образования и повышения квалификации», г. Абакан*

В статье рассматривается опыт организации методического сопровождения педагогов образовательных организаций Республики Хакасия по реализации Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования.

Ключевые слова: Федеральный государственный образовательный стандарт, профессиональный стандарт педагога, методическое сопровождение педагогов.

В условиях модернизации системы образования, учитель является ключевой фигурой, самым действенным фактором развития современной школы. От его гражданской позиции, профессиональной компетентности, морально-нравственных качеств, общей и педагогической культуры, заинтересованности в результатах своей работы непосредственно зависят качество образования и духовно-нравственное развитие подрастающего поколения.

Профессиональный стандарт педагога, утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. N 544н, предъявляет требования к современному учителю в части трудовых функций, трудовых действий, необходимых знаний и умений. От того, как будет организован образовательный процесс учителем, зависит успешность выпускника

Реализация Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования (ФГОС ООО) ориентирует образовательную организацию на достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы, которые представлены предметными, метапредметными и личностными результатами [1, 2]..

Системно-деятельностный подход, являющийся методологической основой федеральных государственных образовательных стандартов на всех уровнях образования, обеспечивает: формирование готовности к саморазвитию и непрерывному образованию; проектирование и конструирование социальной среды развития обучающихся в системе образования; активную учебно-познавательную деятельность обучающихся; построение образовательного процесса с учётом индивидуальных, возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся [1, с.5]

Это в свою очередь определяет задачи, которые находят отражение в деятельности методистов кафедры образовательных технологий ГАОУ РХ ДПО «Хакасский институт развития образования и повышения квалификации». Методистами проводится системная работа по организации методического сопровождения педагогов по всем предметным областям основной образовательной программы основного общего образования: по организации образовательного процесса, подготовке и проведению Регионального этапа Всероссийской олимпиады школьников, конкурсных мероприятий различного уровня, подготовке к государственной итоговой аттестации учащихся.

Анализ результатов итоговой аттестации на уровне основного общего образования, позволяет, учитывая затруднения, с которыми встретились учащиеся практически по всем предметным областям, обратить внимание учителей на методические аспекты организации образовательного процесса, направленного на достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы основного общего образования и повышение качества образования в Республике.

Организации работы по методическому сопровождению учителя способствуют исследования, направленные на выявления уровня математического, филологического, исторического и др. образования учащихся. Количественный и качественный анализ полученных результатов служит основанием для планирования работы по повышению качества образования по предметным областям.

На подготовку к реализации ОО ФГОС ООО направлен проект «Методическое сопровождение введения и реализации ФГОС основного общего образования в ОУ РХ».

Цель проекта: организация методического сопровождения введения ФГОС общего образования в практику деятельности ОУ РХ по направлениям нормативного, организационного и кадрового обеспечения.

Задачи проекта:

обеспечить научно-методическое сопровождение разработки и реализации основной образовательной программы образовательной организации с целью повышения качества образования при введении ФГОС общего образования;

разработать и апробировать модель организационного сопровождения ОУ при введении ФГОС

на муниципальном и школьном уровне, в том числе через тьюторское сопровождение;
проводить повышение квалификации педагогических работников по формированию учебного пространства направленного на достижение всех групп планируемых результатов освоения ООП, обеспечить методическое сопровождение апробации различных моделей внеурочной деятельности;

расширить практику обмена опытом по реализации требований ФГОС общего образования с использованием ресурсов пилотных школ и муниципальных тьюторских команд.

В рамках проекта были реализованы научно-методические мероприятия. Семинары с представлением лучшего опыта реализации ФГОС общего образования в общеобразовательных организациях Республики Хакасия. Конкурсы по направлениям реализации ФГОС: - конкурсы мастер-классов «Технологии системно-деятельностного подхода в урочной и внеурочной деятельности» в рамках Педмарафона;

- конкурс технологических карт на основе системно-деятельностного подхода «Современный урок в соответствии с требованиями ФГОС ООО»;

- конкурс на лучшие методические разработки, реализующие национальное, региональное и этнокультурное содержание образования в условиях введения ФГОС. Методологические семинары (с авторами УМК («Вентана-Граф», «Легион», «Дрофа», «Баллас», «Федоров», «Русское слово», «Бином»); Республиканский форум «Система учебников «Алгоритм успеха» как инструмент реализации требований ФГОС) по предметным направлениям «Математика», «Химия, биология», «География», «Технология»;

Семинары-совещания с представителями школьных команд пилотных ОО, реализующих ФГОС ООО по теме «Корректировка ООП с учетом экспертных заключений», семинары-совещания «Проектирование условий реализации ФГОС основного общего образования в РХ» (ежегодно для пилотных школ), семинар-совещание «Особенности аккредитации ОО в условиях введения ФГОС общего образования»; Экспертиза ООП ООО, совместный анализ экспертных заключений руководством ОО и руководителем БПИ по введению ФГОС ООО (11 ООП ОО, реализующих ФГОС ООО с 01.09.2012);

Для молодых педагогов организована летняя школа молодого педагога «Проектирование урока в соответствии с ФГОС общего образования».

Методистами проводятся консультации по проектированию ООП ООО для представителей общеобразовательных организаций, планирующих введение ФГОС ООО.

Организовываются выставки УМК, соответствующих требованиям ФГОС.

На этапе внедрения ФГОС ООО была организовано сопровождение работы муниципальных тьюторских команд:

- семинары-практикумы «Организация тьюторского сопровождения введения ФГОС ООО» (24 ч.) для муниципальных тьюторских команд всех МО РХ (май-июнь, сентябрь 2013);

- семинары-совещания «Организация работы школьных команд по сопровождению процесса реализации ФГОС ООО» по направлениям проектирования и реализации ООП ООО, всего 26 семинаров, приняли участие 106 тьюторов (2013-2014 гг.);

- разработаны электронные ресурсы (блоги) по сопровождению муниципальных тьюторов по отдельным направлениям ФГОС ООО;

- разработан проект Положения о муниципальной тьюторской команде для доработки на муниципальном уровне, согласована карта взаимодействия тьютора со школьной командой, карта мониторинга затруднений школьной команды.

Проводился мониторинг готовности общеобразовательных организаций к реализации ФГОС ООО.

В мониторинге готовности общеобразовательных организаций Республики Хакасия к реализации основных образовательных программ основного общего образования приняли участие 107 общеобразовательных организаций из всех муниципальных образований, а также ГБОУ РХ «ХНГИ им. Н.Ф. Катанова» и ГБОУ РХ «Боградская санаторная школа-интернат». Критерии готовности, по которым проводился мониторинг, соответствуют критериям, определенным в Письме Минобрнауки РФ от 19.04.2011 № 03-255 «О введении федеральных государственных образовательных стандартов общего образования». Целью мониторинга стало выявление уровня готовности условий в общеобразовательных организациях Республики Хакасия для реализации основных образовательных программ основного общего образования. В соответствии с результатами мониторинга общеобразовательных организаций определены направления их методического сопровождения.

Подготовлены издания научно-методических материалов по проблемам реализации ФГОС ООО в ОО РХ: научно-методический журнал «Поиск» № 3-2011 «Новые образовательные стандарты: мифы и реальность», научно-методический журнал «Поиск» № 4-2012 «Внедрение ФГОС: условия и перспективы» с электронным приложением (январь 2013 г.), научно-методический журнал «Поиск» № 1-2014 «Исследовательская деятельность в образовании», сборник материалов республиканской научно-практической конференции «Особенности внедрения и условия реализации ФГОС и ФГОС общего образования в Республике Хакасия», 2013, методические рекомендации к проектированию

ванию рабочих программ в соответствии с требованиями ФГОС ООО (по всем учебным предметам и внеурочной деятельности), 2013 год, 2-е издание переработанное и дополненное; методические рекомендации по проектированию основной образовательной программы основного общего образования с учетом национальных, региональных и этнокультурных особенностей РХ, 2014 год. сборники материалов республиканского Педагогического марафона, 2013; ,2015 г.

Осуществляется работа по созданию методических условий для реализации требований историко-культурного стандарта и ФГОС основного общего образования в школах Республики Хакасия. В соответствии с решениями круглого стола (октябрь 2015 года) «Реализация концепции нового учебно-методического комплекса по отечественной истории» была создана рабочая группа для проектирования рабочих программ по истории с учетом региональных и этнокультурных особенностей Республики Хакасия. Рабочие группы учителей истории различных городов и районов республики разрабатывали и отправляли на согласование экспертам отдельные структурные компоненты своих программ. По итогам экспертизы каждой части программ проводились тематические семинары, на которых обсуждались вопросы отбора содержания региональной истории, выбора видов учебных действий учащихся при освоении предметного содержания.

Для согласования подходов при реализации регионального содержания школьного исторического образования и анализа рабочих программ по истории на соответствие требованиям ФГОС ООО и концепции нового УМК по отечественной истории проведен семинар с участием членов рабочей группы по разработке концепции УМК по истории Хакасии. Участники семинара обсудили возможности и риски переходного периода на новые учебники истории, связанные с повторением содержания при переходе с концентрической на линейную систему преподавания истории. Муниципальным методическим объединениям учителей истории было рекомендовано использовать возможности проектной деятельности школьников в указанный период, организации реальных и виртуальных экскурсионных маршрутов, работе с документами историко-культурного и этнокультурного характера, в том числе имеющихся в местных архивах и музеях.

На повышение профессиональной компетентности учителя направлены дополнительные профессиональные программы повышения квалификации для педагогов по всем предметным категориям.

Рассмотрим планируемые результаты на примере дополнительной профессиональной программы «Организация процесса обучения истории и обществознанию в условиях ФГОС ООО».

В результате освоения данной программы слушатели овладеют следующими компетенциями:

–проектирование рабочих программ по истории и обществознанию с учётом примерной ООП ООО

и концепции нового учебно - методического комплекса по отечественной истории, в том числе историко - культурным стандартом;

–умение использовать различные направления, формы интеграции и синхронизации содержания учебных предметов социально - гуманитарного цикла с целью реализации идеи неразрывности истории, территории, языка, культуры, заложенной в историко -культурном стандарте;

–владение методами и приемами формирования метапредметных и личностных результатов у учащихся с учетом их возрастных особенностей;

–создание условий для повышения познавательной активности учащихся средствами предметов «История» и «Обществознание» во внеурочной деятельности;

–педагогическое сопровождение образовательных достижений учащихся в оценочной деятельности при реализации ФГОС ОО

Дополнительная профессиональная программа повышения квалификации соответствует основным требованиям Профессионального стандарта педагога (утв. Приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. №544н) и формирует следующие трудовые действия, необходимые умения и знания[3].

Таблица1.

	Базовые в соответствии с требованиями Профессионального стандарта	Специальные
Трудовые действия	<p>Общепедагогическая функция. Обучение: Формирование общекультурных компетенций и понимания места предмета в общей картине мира Осуществление профессиональной деятельности в соответствии с требованиями ФГОС ООО. Предметное обучение: Разрабатывать рабочую программу по предмету, курсу на основе примерных основных общеобразовательных программ и обеспечивать ее выполнение Планирование и проведение учебных занятий</p>	<p>Реализация концепции нового УМК по отечественной истории Организация процесса обучения истории и обществознания в условиях внедрения ФГОС ООО. Разработка и реализация программ учебных дисциплин в рамках основной образовательной программы образовательной организации. Определение на основе анализа учебной деятельности обучающегося оптимальных (в том или ином предметном образовательном контексте) способов его обучения и развития</p>
	<p>Организация, осуществление контроля и оценки учебных достижений, текущих и итоговых результатов освоения основной образовательной программы обучающимися</p>	<p>Осуществление новых подходов к оценке планируемых результатов освоения образовательной программы</p>
	<p>Формирование навыков, связанных с Информационно -коммуникационными технологиями (далее ИКТ)</p>	<p>Организация работы с текстовыми редакторами, электронными таблицами, мультимедийным оборудованием.</p>
	<p>Воспитательная деятельность: Проектирование ситуаций и событий, развивающих эмоционально-ценностную сферу ребенка (культуру переживаний и ценностные ориентации ребенка</p>	<p>Проектировать образовательный процесс на основе ситуаций, позволяющих реализовать воспитательный потенциал исторического образования, его исключительную роль в формировании российской гражданской идентичности и патриотизма</p>
	<p>Развитие у обучающихся познавательной активности, самостоятельности, инициативы, творческих способностей, формирование гражданской позиции, способности к труду и жизни в условиях современного мира</p>	<p>Разрабатывать и реализовывать проблемное обучение, осуществлять связь обучения по предмету (курсу, программе) с практикой, обсуждать с обучающимися актуальные события современности</p>
	<p>Развивающая деятельность: Формирование и реализация программ развития универсальных учебных действий, образцов и ценностей социального поведения, навыков поведения в мире виртуальной реальности и социальных сетях, формирование толерантности и позитивных образцов поликультурного общения</p>	<p>Формирование современной толерантной личности, готовой к восприятию этнического и конфессионального многообразия мира. Выработка сознательного оценочного отношения к историческим деятелям, процессам и явлениям. Подбор тем для индивидуальных проектов с учетом специфики обществознания и истории</p>

**ӘЛЕУМЕТТІК-ГУМАНИТАРЛЫҚ БІЛІМ БЕРУ МЕН ҒЫЛЫМНЫҢ ӨЗЕКТІ МӘСЕЛЕЛЕРІ
АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ**

Необходимые умения	Общепедагогическая функция. Обучение: Владеть ИКТ-компетентностями: общепользовательская ИКТ-компетентность; общепедагогическая ИКТ-компетентность; предметно-педагогическая ИКТ-компетентность Применять современные образовательные технологии, включая информационные, а также цифровые образовательные ресурсы	Использовать ресурсы современного УМК по истории России для подготовки к ОГЭ и ЕГЭ. Использовать системно - деятельностный подход, применять современные образовательные технологии в организации процесса обучения истории
	Предметное обучение Объективно оценивать знания обучающихся на основе тестирования и других методов контроля в соответствии с реальными учебными возможностями детей	Осуществлять новые подходы к оценке качества планируемых результатов освоения программ
Необходимые знания	Организовывать различные виды внеурочной деятельности: игровую, учебно-исследовательскую, художественно-продуктивную, культурно - досуговую с учетом возможностей образовательной организации, места жительства и историко - культурного своеобразия региона	Изучать и использовать историко - культурное наследие Хакасии как образовательный ресурс
	Воспитательная деятельность: Управлять учебными группами с целью вовлечения обучающихся в процесс обучения и воспитания, мотивируя их учебно-познавательную деятельность	Использование ресурсов общественных организаций в патриотическом воспитании учащихся
	Использовать в практике своей работы психологические подходы: культурно - исторический, деятельностный и развивающий.	Использовать историко - культурный стандарт как научное ядро содержания школьного исторического образования.
Необходимые знания	Общепедагогическая функция Предметное обучение Преподаваемый предмет в пределах требований федеральных государственных образовательных стандартов и основной общеобразовательной программы, его истории и места в мировой культуре и науке.	Роль общественно - научных предметов в реализации ООП ООО. Историко-культурный стандарт. Особенности отбора содержания региональной и локальной истории Виды исторической информации и способы работы с ними на уроках истории.

Таким образом, сложившаяся система работы в ГАОУ РХ ДПО «Хакасский институт развития образования и повышения квалификации» по методическому сопровождению учителя в реализации Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования обеспечила возможность разработки и реализации проекта по методическому сопровождению пилотных образовательных организаций по реализации ФГОС среднего общего образования и решению задачи повышения качества образования в республике.

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования/ М-во образования и науки Рос. Федерации.-М.:Просвещение,2014
2. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий, пособие для учителя/ А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, А.И. Володарская и др. под ред. А.Г. Асмолова.- М.: Просвещение, 2014
3. Профессиональный стандарт педагога (утв. Приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. №544н)

ӘОЖ 378.2:316.3

БІЛІМ БЕРУ КЕҢІСТІГІН ГУМАНИЗАЦИЯЛАУ – ҚОҒАМНЫҢ ТҰРАҚТЫ ДАМУЫ

Рысбекова С.Т.- тарих ғылымдарының докторы, Әл-Фараби атындағы Қазақ Ұлттық университетінің Қазақстан тарихы кафедрасының доценті, Алматы.

Рысбеков Т.З. - тарих ғылымдарының докторы, профессор, М.Әтемісов атындағы Батыс Қазақстан мемлекеттік университеті, Орал.

Мақалада «гуманизм», «гуманитарлық білім» түсініктерінің жалпытарихи сипаттамасы анықталады. Қоғамның тұрақты дамуының негізі болып табылатын білімнің гуманизациялануы және гуманитаризациялану процестеріндегі қазіргі білім беру тенденциялары айқындалады. Осы мәселелерді шешудегі интеллигенцияның ерекше ролі көрсетіледі. Авторлар бүгінгі жоғары білімді мамандардың тұлға ретінде тиімді қалыптасып, бәсекеге лайықты болуы мәселелерін де қарастырады.

Негізгі сөздер: гуманизм, гуманитарлық білім, бәсекеге лайықтылық, рухани мәдениет, құзыреттілік, интелегенттілік, білім беру кеңістігі

Гуманизм мен гуманитарлық білім – қоғамның тұрақты дамуының негізі және қажетті жағдайы болып табылады. Тұрақты дамудың кең философиялық мағынасы ешқандай да ішкі және сыртқы қауіптің динамикалық теңдігін әлсірете алмайтын творчестволық эволюциялық әлеуметтік жүйені білдіреді. Мұндай жүйе өз әрекетімен бүгінгі, сондай-ақ келешек ұрпақты қауіпті жағдайға алып келмейді, табиғи ортаны бұзбайды, адамның құлдырауына әсер етпейді, қоғамның қауіпсіздігінің негізін шайқалтпайды. Бұл арада біз білімнің қоғам өмірінің тек жетістіктері мен кемшіліктерін ғана емес, жаңа ұрпақтың тұрақты болашағын қамтамасыз ететін белгілерін де көрсететін ерекше жақтары екендігіне сүйенеміз. Сондықтан да білімнің гуманитарлық құрамының деңгейін өз дәрежесінде қолдау өте маңызды. Бұл еліміздің болашағын қамтамасыз етеді, ал адам өмірін өте қызықты, сапалы және еркін етеді.

Гуманизм деген түсінік дүниетаным ретінде өзінің дамуының ұзақ жолын өтті. Оның ата мекені антикалық (ежелгі) болып саналады. Антикалық дәуірде гуманизм Протагор, Сократ, Демокрит, Эпикур, Платон, Аристотель, Лукреций, т.б. ғақлияларында (трактат) орын алды.

Ортағасыр дәуірінде гуманизм адамзатты сүю және қайғысына ортақтасу әдепнамасы ретінде өзінің көрінісін дін ілімдері түрінде тапты. Қайта өрлеу дәуірінде гуманизм жаңа мазмұндық сипатқа ие болды. Адамзат баласы сұлулығы, әрі адамгершілік мүмкіндіктері жағынан жоғары құндылыққа ие болды. Бұл дәуірдегі гуманизм жақтастары Бэкон, Эразм Роттердамский, Монтень, Мор, Петрарка және т.б. болды.

Егер де «гуманизм» түсінігінің тікелей шығу көзіне келер болсақ, адамзаттың ойлау тарихы көрсеткендей бұл түсінік терең философиялық және адамгершілік мазмұнмен рим жазушысы және мемлекет қайраткері М.Т. Цицеронмен толықтырылды. Оның түсіндіруінше «гуманизм» (humanitas) түсінігін бес өзара байланысты мағынада қолданған [1, б.71, 91, 142, 163, 209, 253, 252, 355, 373]:

- «білім», «білімділік», «ағартушылық». Бұл оның негізгі маңызы сияқты;

- интеллектуальдық айбын мен адамның жетілуі;

- құдайға сыйыну, құдайларды ізет тұту, тұрақтылық, адалдық;

- жабайы өмірге қарсы адам өмірінің өркениеттілігін сипаттау;

- адамгершілік деңгейін бейнелейтін және адамгершілік құндылықтарды сипаттайтын философиялық категория ретінде. Цицеронның гуманизмнің мазмұндық мәні адам тәрбиелеудің көп ғасырлық негізіне айналды.

Бүгінгі таңда гуманизм (әлемдік гуманизм, неогуманизм) негізінде дүниежүзілік мәдениетті құрайтын жалпы адамзаттық маңызды құндылықтардың жүйесі жатыр деп айта аламыз. ЮНЕСКО стратегиясының жаңа атауы жаңа гуманизм. Жер шары халықтарының мәдени және дүниетанымдық көзқарастарын сыйлауға өте маңыз береді. Бұл Халықаралық гуманистік одақтың анықтамасымен келістірілген, яғни гуманизм – бұл адамдардың өз өмірінің мәні мен формасын өзі жасауға ұйтық болатын құқықтар мен міндеттерді бекітетін ұжымдық көзқарас, демократиялық және этикалық өмір ұстанымы.

Бүгінгі таңда планетарлық гуманизм (неогуманизм) адамзаттың табиғат пен әлеуметтің ортадан келетін қауіп-қатерлермен күресте жеңіп шыға алатын қабылетіне сенімділігін қолдайды. Гуманизм әлемдік әлеуметтік эволюцияның заңды және табиғи процесі болып табылады.

Бұл процестегі педагог-ағартушының ролін асыра бағалау қиын сияқты. Ғалым – гуманист – жастарды тартудың орталығы, ғылымды ұйымдастырушы, ақиқаттың жақтаушысы.

Педагогикалық мәселелерді шеше отырып шындық қандай болғанда да ол гуманистік

идеяларды жоққа шығармайды. Сондықтан да антикалық білім және ағартушылық идеялары гуманизмді әр-алуан білім жүйелері ретінде анықтайды.

Соңғы жылдардағы білім саласындағы өзгерістер жас адамның өмірі оқудан жұмысқа бағытында дамымайтындығын көрсетуде. Ол болашақ мақсаттарға сәйкес келетін ақылға қонымды жолдарды таңдауды актуальді ете түседі. Бұл мәселеде тұрақты дамыған қоғамға қарай қозғалыстағы гуманитарлық білімінің маңызын ерекше атау қажет. Оның құндылықтары адамның тиянақты іс-әрекетімен іске асады, оның шынайы өмірдегі саяси, экономикалық және мәдени процестерге қатынасын анықтайды. Сондай-ақ бүгінгі гуманитарлық білімді талдау көрсеткендей интеллектуальді кеңістікте бұрынғы білім жүйесінің көріністерінің орын алуы әбден мүмкін.

Гуманитарлық білімнің мәндік сипаттамасын аша отырып біз «гуманизация» және «гуманитарлану» деген түсініктерді пайдаланамыз. Бұл ұғымдардың принциптерін басшылыққа ала отырып, біз оқу орнында гуманитарлық ортаны жасаймыз. Ал өз кезегінде тұлғаның жан-жақты дамуына жағдай туғызады. Бұл арада гуманитарлық пәндердің маңызын бағаламау мүмкін емес.

Педагогикалық тәжірибе көрсеткендей гуманитарлық білімнің сапасын студенттердің меңгерген рухани құндылықтарының көлемімен пікір түюге болады. Сондықтан да жаратылыстану және техникалық білімді шексіз айқындау, олардың гуманитарлық білімнен басымдылығы рухани мәдениеттің тәрбиелік мүмкіндігін азайтады. Математика көп жақсылықтарға үйретеді дегенмен келісуге болады, бірақ бірге әсерленуге (уайымдауға, қайғыруға) үйретпейді.

Соңғы жылдардағы педагогикалық тәжірибе көрсеткендей тар шеңбердегі мамандық деңгейінде құзыретті маман даярлау олардың «мейірімсіз кәсібилер», «қатыгез мамандар» болып шығатындарын көрсетуде. Жалпы мәдени адамдар болуға философиялық ойлау қабілеті мен кең деңгейдегі гуманитарлық білімі бар педагогтар ғана көмек бере алады. ХХІ ғасырда бізге керегі: тәрбие міндеттеріне бағынған білім, кәсіби және жоғары мектептердің саналуандығы, өзінің адамгершілігін сезуді қайта жандандыру, адамның қадырлейтін биік бір нәрсе болып қайта жаңғыруы, ар-ұяты мен намысының қайта дамуы [2, б.60].

Гуманист Шәкәрім Құдайбердіұлы әрбір адамның қоғамдағы ұстанатын этикалық нормалары білім мен өнер арқылы тиімді екендігін поэтикалық ойлармен көрсетеді. «Адамдық борышың: халыққа еңбек қыл. Ақ жолдан айнымай, ар сақта, оны біл. Талаптан да білім мен өнер үйрен. Білімсіз, өнерсіз болады ақыл тұл» [3, б.18].

Сондықтан да біз білім адамның қалыптасуының тәсілі ретінде тек гуманитарлық және мәдениеттанулық болған жағдайда ғана шынайы болады деп айта аламыз. Маңыздысы сол, білімнің өзі мен оның реформалануы адамның гуманитарлық табиғатының алдынан шықса.

ХХ ғасырдың екінші жартысы мен ХХІ ғасырдың басындағы қоғамды ғалымдар әртүрлі атайды; постиндустриалді қоғам, ғылыми-техникалық революция қоғамы, жоғары технологиялар қоғамы, ашық қоғам, жаппай коммуникациялар қоғамы, жаппай тұтыну қоғамы, ақпараттық қоғам, білім қоғамы, жаһандық инновациялық қоғам. Осыдан қазіргі білімнің саналуан амалдары да келіп шығады. Егер инновациялық – білімдік амал жөнінде әңгімелесек

- тар мамандық білімнің жалпы классикалық білімнен басымдылығы;
- әлеуметтік-гуманитарлық білімге қарағанда инженерлік-техникалық білімнің басты болып дамуы;

- қоғамда менеджерлік элитаның қалыптасуы келіп шығады. Бұл арада білімдік стратегия мен инновациялық қоғамның екі символының кейбір қарсы тұруын көруімізге болады: адам – ғылыми – техникалық прогрестің қосымшасы және элитарлық тобының тіршілік етуінің құралы болып табылатын. Екіншісі – қоғамның әрбір адамы жан-жақты білімдік процестің мақсаты мен нәтижесі болатын «Хомо - білім» [4, б.51].

Білімдік мәселелерді шешуде интеллигенцияның рөлі ерекше болып табылады. Интеллигенция (латынша *intelligens* – түсінетін, ойлаушы, ақылды) - ой, творчестволық еңбектермен кәсіби тұрғыда айналысатын, мәдениетті дамытатын және тарататын, жоғары адамгершілікті қолдайтын адамдардың қоғамдық тобы. Басқаша айтқанда, интеллигенцияны кәсібилікпен қатар адамгершілік те сипаттайды Д.С.Лихачев «жартылай білушілерді» интеллигент (зиялы) деп атауға болмайды. Олар «арсыздықпен және ымырасыздықпен» әрекет етеді. Зиялылықтың негізгі принциптері – интеллектуальды бостандық. Зиялы адам тек өзінің ар-ұяты мен өз ойларынан бос емес» [2, б.4] дейді.

Қазіргі педагогика мен психологияның дамуының басты тенденциясы білім саласын гуманизациялауға, білім алушылардың творчестволық әлеуетінің жан-жақты дамуына, білім беруші мен білім алушының өзара тең дәрежедегі, серіктестік қатынастардың қалыптасуына бағытталған.

Білім беру ұйымдарында бостандық пен жауапкершілік, ішкі дүниенің дамуына көңіл бөлу, қолдау, сенім арту және ынталылықпен қатар тұлғаның қабілетін, оның өмірлік мақсаттары мен құндылықтарын білу кәсіби дамумен қатар жеке өсу мүмкіндіктерінің кеңеюіне, олай болса, гуманистік парадигмадағы өз-өзінің өзектілігін кеңейту мүмкінділігі артады. Нағыз гуманистік құндылықтарға адамның өз өмірін меңгеру қабілетін, өз тұрмысының шынайы субъектісі болуға дайындығын дамытатын міндетін қойған білім ғана жете алады.

Тұлғаның аман есендігі мен денсаулығы, жекелік өзін-өзі өзектілендіруді іске асыруы мен

өрлеуінің ұдайы процесі болып табылады; керісінше сәтсіздік пен ауру-сырқаулар өзін-өзі өзектілендіру жолында кедергі туғызады.

Білім қазіргі кезде бүкіл адамзат баласының тұрақтылығы мен тірі қалуының басты жолдарының бірі ретінде танылып отыр. Адамзат баласы, ең алдымен, білім арқылы жаңа-жаһандық гуманизмнің негізін іздеуде, себебі ол адамзат руханият маңызды жетістіктерін енгізіп, сапалы және әлеуметтік белсенді адамдарға біріктіретін белгілі-бір метаидеологиялық бола алады. Адамзаттық гуманизм адамға табиғи жаратылыс ретінде ұдайы білім процесінде қатынас жасауға уағыздайды.

Қазіргі жаһандық білім кеңістігін гуманизациялау үшін адам болмысы тұрмыстық шынайы адами субстанцияларына (ішкі бірлігі жағынан қаралатын объективті шындық) икемдейтін шындық қажет. Сондықтан да бүгінгі білімнің философиялық парадигмасы білімнің онтологиялық (идеалистік философияда болмыс туралы метафизикалық ілім) және аксиологиялық функцияларын оның қоғамдық және жекелік маңыздылығы көзқарасына сәйкес адамның жаһандық міндетінің бағытына сай шешу керек. Ал бұл өз кезегінде адамның рухани дамуын және рухани әлеуетін өсіру арқылы тұлғаның сана-сезімін арттыра түседі.

Қазіргі таңдағы жаһандық инновациялық білім адамға табиғаттың бөлігі және күрделі жүйе ретінде адамгершілікпен көңіл аудару позициясын алуда, сондықтан да білімдік амалдар оларды жекелеген салаларға бөліп, дамудың сыңаржақты басымдылығын жасамай, оның табиғатын, тұрмысы мен сапасын үйлесімді біріктіретін әдістерді қамтамасыз етуі керек.

Білімнің гуманизациялануының жаһандануы адамның когнитивті, аффективті және құндылықтар жүйелерінің өзара қатынастарының байланыстары арқылы қамтамасыз етіледі. Олар дүниетанымның қалыптасуына, руханият негіздеріне, тұрмысының туындауына әсер етеді. Адамның сан-алуан күрделі жүйесінің ішінде, оның маңызды құрамдас бөліктерінің бірі - тұлға болып табылады. Ол оның дамуының интегративті нәтижесі және мәнінің белгілі бір деңгейінің көрсеткіші болып табылады.

Тұлға мен қоғам арасындағы өзара қатынаста адамның құқығы мен бостандығына ерекше көңіл бөлінеді. Демократияның маңызды көрінісі, мәні жеке адамға сыйластық пен оны жоғары құндылық ретінде тану, барлық азаматтардың теңдігі, түріне, жынысына, тіліне, дініне, әлеуметтік шығу тегіне, мүлктік және сословиелік жағдайына қарамай, келісімге бейімділік, төзімділік (толерантность) жағдайында қарау болып табылады.

Жеке адам (тұлға) мен азамат негізінен алғанда ұқсас түсінік. Азаматтық қоғамның басым жағы (доминанта) жекелей алған тұлғалар. Азаматтың тәрбиесіндегі тұлғаны мыналар сипаттауға тиісті:

- құқықтық, демократиялық мемлекет пен оның негізгі азаматтық қоғамды білу мен ұғыну;

- тұлғаның азаматтығы бостандық, ар сияқты түсініктермен тығыз байланысты, адамгершілік қағидаларының мәні бар, өзі үшін, өз елі үшін, оның бүгінгісі мен болашағына жауапкершілік сезімді білдіретіндігін білу және ұғыну;

- азаматтық тәрбиесіндегі тұлға – бұл заңды сыйлайтын, патриотты тұрғыдағы ниетті тұлға. Олар өздерінің қоғамдағы міндеттерін орындауға барлық күшін салатындығын білу және ұғыну;

- азаматтық тәрбиесіндегі тұлға мыналарды білуге және ұғынуға тиісті: а) жекелей алғанда әрбір тұлғаның ұлтына және әлеуметтік жағдайына қарамай, оның жеке басының бостандығын, өзін-өзі іске асыру, өзін-өзі дамыту, өзін-өзі жетілдіру құқығын мойындау және сыйлау; тұлғаның жан-жақты дамуына мүмкіндік туғызып, оның әлеуетін, мүддесін, мақсатын, ұмтылысына жағдай жасайды;

- шиеленістерді бейбіт түрде шешеді, ымыраға келу жолын іздейді, басқалардың пікірі мен тілегін сыйлайды, адамдарда болатын айырмашылықтарға түсіністікпен қарайды, өзінікінен ерекшеленетін көзқарастарды, ұстанымдарды мойындайды, өзінің кәсіби мәселелерін шешуге, кәсіби есуге және өзін-өзі жетілдіруге белсене араласады;

- өз мемлекетінің заңына сәйкес басқа азаматтарға зиян келтірмей өмір сүріп, әрекет жасайды [5, б. 30-31].

Қорыта келе айтқанда қазіргі технологиялар себепші болатын жаңа экологиялық шындық, адамгершілік мәселелері, сондай – ақ экономикалық және саяси дағдарыстар планетарлық қарқындағы қатерлерге қызмет етеді. Олар гуманизмнің, гуманитарлық білімнің және Ғалымдардың мәдениетаралық диалогтары жаңа формаларының негізінде халықаралық ынтымақтастық шеңберінде шешіледі. Сондықтан да қазіргі таңда жаһандық гуманистік білім жүйесінің негізі Адам мен Әлемнің эквивалентті (баламалы) қатынасы негіз болуға тиісті. Ол адамгершілік, эстетикалық қатынас, сүйіспеншілік, аса зор құрмет көрсету және өмір алдында бас ию қатынастарын енгізеді. Үздіксіз білім беру адамның рухани дамуына ерекше кеңістік жасайды.

Әдебиеттер:

1. Цицерон Марк Гуллет. Избранное сочинение. - М. – 2000.
2. Лихачев Д.С. Л русской интеллигенции // Новый мир. – 1993. - № 2.
3. Сәтбаева Ш. Шәкәрім Құдайбердиев. – А. – 1990.
4. Наливайко Н.В., Ушакова Е.В. Образование и наука в обществе XXI в. // Философия образования. – 2013. - № 6.
5. Рысбеков Т.З. Тарихи тұлғалар: Уақыт және өмір жолдары. – А.: «Абзал-ай». – 2014. – 525 б.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ

Шолпанбаева Г.А. - ст преподаватель учебно-воспитательного центра языковой подготовки, Костанайский государственный педагогический институт, Костанай

Ловцова Д.П. - ст преподаватель учебно-воспитательного центра языковой подготовки, Костанайский государственный педагогический институт, Костанай

Ключевые слова: семейное воспитание, конфликтная ситуация, родители, взаимоотношение в семье, эмоциональный контакт.

Традиционно главным институтом воспитания является семья. То, что ребёнок в детские годы приобретает в семье, он сохраняет в течение всей последующей жизни. Важность семьи как института воспитания обусловлена тем, что в ней ребёнок находится в течение значительной части своей жизни, и по длительности своего воздействия на личность ни один из институтов воспитания не может сравниться с семьёй. В ней закладываются основы личности ребёнка, и к поступлению в школу он уже более чем наполовину сформировался как личность.

Семья может выступать в качестве как положительного, так и отрицательного фактора воспитания. И вместе с тем никакой другой социальный институт не может потенциально нанести столько вреда в воспитании детей, сколько может сделать семья. Семья – это особого рода коллектив, играющий в воспитании основную, долговременную и важнейшую роль. У тревожных матерей часто вырастают тревожные дети; честолюбивые родители нередко так подавляют своих детей, что это приводит к появлению у них комплекса неполноценности; несдержанный отец, выходящий из себя по малейшему поводу, нередко, сам того не ведая, формирует подобный же тип поведения у своих детей и т.д.

В связи с особой воспитательной ролью семьи возникает вопрос о том, как сделать так, чтобы максимизировать положительные и свести к минимуму отрицательные влияния семьи на воспитание ребёнка. Для этого необходимо точно определить внутрисемейные социально-психологические факторы, имеющие воспитательное значение.

Именно в семье ребёнок получает первый жизненный опыт, делает первые наблюдения и учится как себя вести в различных ситуациях. Очень важно, чтобы то, чему родители учат ребёнка, подкреплялось конкретными примерами, чтобы он видел, что у взрослых теория не расходится с практикой. Главное в воспитании маленького человека – достижение душевного единения, нравственной связи родителей с ребёнком. Родителям ни в коем случае не стоит пускать процесс воспитания на самотек [3, с. 23].

Конфликтная ситуация между родителями – различные подходы к воспитанию детей. Первая задача родителей – найти общее решение, убедить друг друга. Если придется идти на компромисс, то обязательно удовлетворить основные требования сторон. Когда один родитель принимает решение, он обязательно должен помнить о позиции второго. Вторая задача – сделать так, чтобы ребёнок не видел противоречий в позициях родителей, т.е. обсуждать эти вопросы лучше без него. Воспитание ребёнка состоит из многочисленных форм взаимодействия и рождается в совместной жизни в семье. Родители, принимая решение, должны на первое место ставить не собственные взгляды, а то, что будет более полезным для ребёнка.

Будущие родители задумываются о том, как лучше сформулировать для самих себя цели работы по воспитанию своего ребёнка. Цель и мотив воспитания ребёнка – это счастливая, полноценная, творческая, полезная людям жизнь этого ребёнка. На созидание такой жизни и должно быть направлено семейное воспитание [2, с. 43].

Родители составляют первую общественную среду ребёнка. Личности родителей играют существеннейшую роль в жизни каждого человека. Специфика чувств, возникающих между детьми и родителями, определяется главным образом тем, что забота родителей необходима для поддержания самой жизни ребёнка. Любовь каждого ребёнка к своим родителям беспредельна, безусловна, безгранична. Причем, если в первые годы жизни любовь к родителям обеспечивает собственную жизнь и безопасность, то по мере взросления родительская любовь все больше выполняет функцию поддержания и безопасности внутреннего, эмоционального и психологического мира человека. Родительская любовь – источник и гарантия благополучия человека, поддержания телесного и душевного здоровья.

Именно поэтому первой и основной задачей родителей является создание у ребёнка уверенности в том, что его любят и о нем заботятся. Самая естественная и самая необходимая из всех обязанностей родителей – это относиться к ребёнку в любом возрасте любовно и внимательно. И, тем не менее, подчеркивание необходимости создания у ребёнка уверенности в родительской любви диктуется рядом обстоятельств. Психологами доказано, что за трагедией подросткового алкоголизма и подростковой наркомании часто стоят не любящие своих детей родители. Главное требование к семейному воспитанию – это требование любви. Только при уверенности

ребёнка в родительской любви и возможно правильное формирование психического мира человека, только на основе любви можно воспитать нравственное поведение, только любовь способна научить любви.

Многие родители считают, что ни в коем случае нельзя показывать детям любовь к ним, полагая что, когда ребёнок хорошо знает, что его любят, это приводит к избалованности, эгоизму, себялюбию. Наоборот, эти неблагоприятные личностные черты как раз возникают при недостатке любви, когда создается некий эмоциональный дефицит, когда ребёнок лишен прочного фундамента неизменной родительской привязанности.

Глубокий постоянный психологический контакт с ребёнком – это универсальное требование к воспитанию, которое в одинаковой степени может быть рекомендовано всем родителям, контакт необходим в воспитании каждого ребёнка в любом возрасте. Именно ощущение и переживание контакта с родителями дают детям возможность почувствовать и осознать родительскую любовь, привязанность и заботу. Основа для сохранения контакта – искренняя заинтересованность во всем, что происходит в жизни ребёнка.

Когда говорится о взаимопонимании, эмоциональном контакте между детьми и родителями, имеется в виду некий диалог, взаимодействие ребёнка и взрослого друг с другом. Как строить педагогический диалог? Главное в установлении диалога – это совместное устремление к общим целям, совместное видение ситуаций, общность в направлении совместных действий. Первостепенное значение имеет сам факт совместной направленности к разрешению проблем. Ребёнок всегда должен понимать, какими целями руководствуется родитель в общении с ним. Ребёнок, даже в самом малом возрасте, должен становиться не объектом воспитательных воздействий, а союзником в общей семейной жизни, в известном смысле ее создателем и творцом. Когда ребёнок участвует в общей жизни семьи, разделяя все ее цели и планы, наступает подлинный диалог. Ещё важно соблюсти равенство позиций – то есть признание активной роли ребёнка в процессе его воспитания. Человек – всегда активный субъект самовоспитания. Равенство позиций в диалоге состоит в необходимости для родителей постоянно учиться видеть мир в самых разных его формах глазами своих детей.

Помимо диалога для внушения ребёнку ощущения родительской любви необходимо выполнять еще одно чрезвычайно важное правило. На психологическом языке эта сторона общения между детьми и родителями называется принятием ребёнка. Под принятием понимается признание права ребёнка на присущую ему индивидуальность, непохожесть на других, в том числе непохожесть на родителей. Принимать ребёнка – значит утверждать неповторимое существование именно этого человека, со всеми свойственными ему качествами. Родители должны осознавать, что каждая негативная оценка личности ребёнка и присущих ему качеств характера типа: «Вот бестолковый! Сколько раз объяснять, бестолочь!», «Да зачем же я тебя только на свет родила, упрямец, негодник!», каким бы справедливым, по сути, она ни была, какой бы ситуацией ни вызывалось, наносит серьезный вред контакту с ребёнком, нарушает уверенность в родительской любви. Необходимо выработать для себя правило не оценивать негативно самого ребёнка, а подвергать критике только неверно осуществленное действие или ошибочный, необдуманный поступок.

Дистанция, которая стала преобладающей во взаимоотношениях с ребёнком в семье, непосредственно зависит от того, какое место занимает деятельность воспитания во всей сложной, неоднозначной, подчас внутренне противоречивой системе различных мотивов поведения взрослого человека. Поэтому стоит осознать, какое место в родительской собственной мотивационной системе займет деятельность по воспитанию будущего ребёнка [20, с. 56].

Семейное воспитание в педагогике понимается как управляемая система взаимоотношений родителей с детьми. Взаимоотношения родителей с детьми всегда имеют воспитательный характер. Воспитательная работа родителей в семье — это, прежде всего, самовоспитание. Следовательно, каждому родителю нужно учиться быть педагогом, учиться управлять взаимоотношениями с детьми. Изучение воспитательных, педагогических отношений, возникающих между родителями и детьми, имеет особое значение для предупреждения отклонений в нравственном развитии школьников.

Дети видят в родителях образец гражданственности, трудолюбия, честности и желания сделать их такими, какими являются сами [14, с. 199].

К сожалению, именно непрофессиональная работа с родителями чаще всего подрывает авторитет педагога и школы. Родители будут стремиться к сотрудничеству и последующим контактам, только видя заинтересованность классного руководителя судьбой их детей.

Семья дает ребенку как бы первичное оснащение, первичную подготовку к жизни, которую школа все-таки не может дать, потому что необходимо непосредственное соприкосновение с миром близких, окружающих ребенка, миром очень родным, очень привычным, очень нужным, миром, к которому ребенок с самых первых лет привыкает и с которым считается. А уже потом рождается известное чувство самостоятельности, которое школа должна не подавлять, а поддержи-

вать.

По своей должности педагог обязан тесно сотрудничать с семьей и давать профессиональные советы родителям. Чем больше знаний о детях, их жизни он накопил, тем разумнее будут его советы, тем большим авторитетом он будет пользоваться в семьях его учеников.

Дети ожидают от родителей интереса к их внутреннему миру, учета их возрастных и индивидуальных особенностей. Родителям требуется постепенно менять воспитательные влияния на различных ступенях становления личности.

Общие увлечения родителей и детей педагог назовет тем благодатным путем, который приведет их к взаимопониманию. Общесемейные увлечения, интересы, традиции, почти забытые ныне вечера семейного чтения, семейные турниры, семейные коллективы художественной самодеятельности, семейные культпоходы, путешествия, походы выходного дня. В каждой семье может сложиться многообразная система установления и укрепления тесных связей родителей и детей: от родителей к детям, от детей к родителям.

Постоянно актуальным остается взаимодействие школы и семьи в решении проблемы преодоления неуспеваемости школьников. Установлено, что семья и школа смотрят на нее по-разному. Учителя склонны считать главными причинами недостаток способностей в соответствующей области, бесконтрольность семьи. Родители же - в недостаточном внимании, усидчивости детей и слабой работе школы. Совместное обсуждение проблемы позволяет установить истинные причины неуспеваемости школьника. Только поняв их, семья и школа могут скорректировать свою деятельность. Если взаимопонимания не достигается, школа и семья остаются на своих точках зрения. Жизнь школьника от этого только ухудшается.

Естественно, ситуации, с которыми столкнется классный руководитель, предусмотреть невозможно. Смысл педагогической подготовки в том и заключается, чтобы вооружить специалиста общими методами анализа возникающих ситуаций и поиска оптимальных вариантов выхода из них.

Советы педагога будут тем обоснованнее, чем лучше он умеет диагностировать конкретную семейную ситуацию.

Литература:

1. Бодалева А.А., «Популярная психология для родителей» п/р, М., 1988.
2. Азаров Ю.П. «Семейная педагогика». М., 1985.
3. Антонов А.И., Борисов А.Л. Кризис семьи и пути его преодоления. - М., 1990.
4. Зацепин В.И. и др. Молодая семья. - Киев, 1991.
5. Игошев К.Е., Минковский ГМ Семья, дети, школа. - М., 1989.
6. Капралова Р.М. Работа классного руководителя с родителями. - М., 1980.
7. Корчак Я. Как любить детей. - М., 1973.
8. Кулик Л.А., Н.И. Берестов. «Семейное воспитание». М, 1990.
9. Мантепчек Зденьяк. Родители и дети. - М., 1992.
10. Минтоян АЛ. Потребительское поведение семьи. - М., 1990.
11. Мудрость воспитания: Книга для родителей - М., 1989.
12. Никитин В.П., Никитина Л.А. Мы, наши дети и внуки. - М., 1989.
13. Отец в семье: Книга для родителей. - М., 1970.
14. Подласый И.П. Педагогика. Учебник для вузов. М., 2003 г.
15. Процицкая Е.Н. Выбирайте профессию. - М., 1991.
16. Соловейчик СМ. Педагогика для всех. - М., 1987.
17. Сухомлинский В.А. Родительская педагогика. - М., 1977.
18. Точин А.Е. Трудовое воспитание детей в семье. - Минск, 1962.
19. Флейк-Хобсон К. и др. Развитие ребенка и его отношений с окружающими / Пер. с англ. - М., 1993.
20. Шереги Ф.Э., Харчева В.Г., Сериков В.В. Социология образования. - М., 1997.
21. Нефедов В.И., Щербань Ю.Ю. Искусство воспитания в семье. - Минск, 1971.

УДК 17.021.2

ТАРИХТАҒЫ ТҰЛҒА РӨЛІНІҢ МӘСЕЛЕСІ ХАҚЫНДА

Ахметова Л. С. - тарих магистрі, А.Байтұрсынов атындағы Қостанай мемлекеттік университеті философия кафедрасының аға оқытушысы

Мақалада тарихтағы тұлғаның рөлі қарастырылады. Тарихшы тұлғалардың күш-жігерімен ғана емес, сонымен қатар қарапайым адамдардың әрекет етулерінің арқасында жүзеге асады деген ой айтылады.

Негізгі сөздер: тұлға, тарих, тарихи заңдылық, қоғам, тарихи факт.

Қазіргі таңда тарихтағы тұлғаның мәселесіне қатысты сан алуан көзқарастар бар. Оның себебі-тұлғаның тарихи рөлінің көп қырлылығы мен қайталанбас бірегейлігі екенін түсінуге тырысу және дәуірдің ерекшелігі мен тарихи оқиғаларға байланыстыра зерделеуболып табылады.

Тұлғаның тарихтағы рөлі жөніндегі мәселенің пайда болғанына біраз болды. Бұл сұрақ тек қана кәсіби тарихшылар мен философтарды толғандырып қоймайды, сонымен қатар қарапайым адамдарды да көптен мазалайды.

Көптеген ойшылар бұл мәселені зерттеуде барынша атсалысты, өз ойларын қосты. Ғылыми әдебиетте кейде бір-біріне түбегейлі қарама-қарсы пікірлерде кездесіп жатады. Ханкельды Әбжанов «Егер кейбір субъективистер тұлғаның тарихтағы рөлінің басымдылығына ден қойып, адамзаттың тарихи жылжуын заңдылық процесс ретінде мойындаудан бас тартып, дәлелдеп жатса, оған қарсы ұстанымды ұстанушылар, керісінше тарихи жылжудың өз заңдылығы бар, ол қарапайым адамдардың барлығымен жүзеге асырылады, сондықтан жеке тұлғаның іс-әрекеті ешбір маңызға ие емес» дейді [1, б.31]. Біз бұл тақырыпты тарих ғылымының қырынан талдауға тырысамыз.

Тарих ғылымы үшін бұл мәселе екі себептерімен маңызды:

- теоретикалық. Тарихи процесс заңдылық болып табыла ма? Кейбір жеке тұлғалар тарихтың даму барысына ықпал ете ала ма, оны өзгерте ала ма, тарихи заңдылықтардың әрекетін болдырмауға еркі жетеме немесе оған әсер ете ала ма? Немесе тұлғалар жай ғана өзінің тарихи миссиясын орындайды және олардың әрекеттері тарихтың барлық барысымен алдын-ала белгіленген бе?

- қолданбалы. Адамдар шындықты қалай өзгерте алады және келешектің дамуына ықпал ете ала ма?

Көптеген адамдар өздеріне, әрине, тұрмыстық тұрғыда, бұл сұрақты былай қою мүмкін: Мен өз өмірімді өзгерте аламын ма? Мен әлемді өзгерте аламын ба? Менің істеп жүргенім маңызды ма?

Қоғам дамуына тұлғаның ықпал етуін талдағанда келесі жағдайларға назар аудару қажет:

- қоғамның дамуының заңдылықтары-бұл тарих жүріп келе жатқан «дағдылы сорап» емес, бұл ең алдымен, бәріне міндетті «ойын шарты»;

- барлық тұлғалар мен тарихи фактілерге объективтілік пен субъективтіліктің әмбебап арақатынасын анықтаудың қажеті жоқ. Әр тарихи фактіге және тұлғаға бұл арақатынас әртүрлі және осы фактімен және тұлғамен алдын ала белгіленген;

- адамның еркі, оның іс-әрекеті ешқайдан пайда бола салмайды, оларда алдын-ала тарихи себептермен белгіленеді.

Егерде тарихтағы тұлғаның рөлін үстіртін қарастырсақ, онда жалпы мағынада келесідей қорытуға болады: адам нақты тарихи жағдайда, белгілі бір әлеуметтік-экономикалық ортада туылып, әрекет етеді. Сондықтан, соларға сәйкес ойлап, әрекет қылады. Адам тарихтың барысына ықпал ете алады, тарихи дамудың заңдылықтарына, оның жылдам немесе баяу дамуына өз үлесін қоса алады, бірақ оның дамуын тоқтатуға дәрмені жетпейді.

Ал егерде бұл сұрақты нақты тарихи фактілерге сүйеніп қарастырсақ, онда жоғарыда келтірілген жалпы түсіндірме тарихтағы субъективті және объективті күштердің әрекеттерінің толық сипаттауға мүмкіндік бере алмайды.

Тарихтағы тұлғаның рөлі немен белгіленеді: оның өзімен бе, тарихи жағдаймен бе, тарихи заңдармен бе, кездейсоқтықпен бе әлде барлығымен бірдей ме, қандай ретте және қалай? Нақты пайымдауға қиын. Оған қоса жауаптың өзі біз таңдаған зерттеу қырына, қарастырылып жатқан кезеңнің көзқарасына және басқа да әдістемелік қырларға байланысты.

Себебі, тұлғаның рөлі нақты тарихи оқиғаларда, құбылыстарда және процестерде көрінісін тапқандықтан, оны осы тарихи фактілерге қатысты бағалаған дұрыс. Одан басқа, егерде қоғамда оған қажет жағдайлар жиі қалпалмаса ешбір тұлғаның ұлы тарихи дәуірді жасауға қолынан келмейтігін ескеруіміз керек.

Бұл тақырыпты талдау үшін, оны шарты түрде екіге бөлуге болады:

1) тарихи факт субъективті және объективті.

2) егерде тарихи факт субъективті болса, дәлдік айтсақ адамның әрекетімен пайда болған, онда

адамның өзінің әрекеті объективті процестер мен субъективті факторлардың әсерімен туындаған.

Тұлғаның нақты тарихи жағдайлардағы рөлі жөніндегі сұрақ тарихта орын алуы мүмкін кездейсоқтық мәселесімен тығыз байланысты. Қайсысы объективті заңдылықтармен, қайсысы бір-бірімен байланысты жағдайлардың түспа-түс келуімен туындаған ?

Ғылыми әдебиетте тұлғаның қалыптасуына ықпал ететін үш фактор көрсетіледі: тұқым қуалаушылық, орта және тәрбие [2; б. 47]. Нақтырақ айтсақ, тұлғаның қалыптасуының өзінің заңдылығы және себебі бар. Бірақ, бәрімізге мәлім, адамдар әртүрлі әлеуметтік-экономикалық жағдайларда дүниеге келеді. Мысалы, монархиялық құрылыста болашақ монархтардың тұқым қуалаушылығы және тәрбиесі, көбінде, негізгі рөл ойнайды. Мысалы, австриялық мұрагерлік үшін француз әскерлері бірнеше айтулы жеңістерге жетті, және Франция Австриядан қазіргі Бельгия құрамына жататын елеулі жер аумағын талап ете алар еді. Бірақ Людовик XV ондай қадамға бармады, оның сөзімен айтқанда, ол саудагер сияқты емес, патша ретінде соғысты, және Аюхен бітімі француздарға еш пайда әкелмеді [2; б. 118]. Енді ойлап көріңіз, егерде Людовик XV мінезі ондай жомарт болмағанда немесе оның орнында басқа патша болған жағдайда қазіргі Францияның аумағы біраз кең болып, әбден мүмкін, оның экономикалық және саяси дамуы өзгеше болар еді.

Бұл жерде, біз тұқым қуалаушылық пен тәрбиені «кездейсоқ» фактор рөлін ойнайды деп алып отырмыз. Тағы бір мысал, Мирабоның қазасы, патологиялық процестердің заңдылық нәтижесі болды. Және оның өлімі, Францияның жалпы даму үрдісінен емес, ал әйгілі шешеннің организмнің жеке ерекшелігінен және оның жұқпалы ауруды жұқтырып алған жағдайдан туындады. Францияның жалпы дамуының барысына қатысты бұл ерекшеліктер мен жағдайлар кездейсоқ болып табылады. Ал бірақ Мирабоның өлімі революцияның әрі қарай өрбуіне ықпал етті және оның тарихта орын алғанының бірде-бір себебі ретінде танылды.

Тұлғаның бойындағы қасиеттер тарих процесінің барысына зор ықпалын тигізетіні анық. Мысалы, ҚР-ның президенті Н.Ә. Назарбаевтың 1997 жылы ел астанасын Алматыдан Астанаға көшіру туралы тарихи шешімі - оның бойындағы тәуекелге бару және көрегендік қасиеттерге негізделді және бұл қадам елдің болашақ дамуына орасан зор ықпал етті.

Бұл дегеніміз бірақ, адамның тұлғасын, тіпті ұлы және әйгілі болғанының өзінде бүкіл оқиғалардың барлығының себепкері немесе жылжытқыш күші болып табылады деп есептей алмаймыз, өйткені, тарихи заңдылықтар, себеп-салдар байланысы, таптық ұстаным өз әрекетін жасауды тоқтатпайды.

Капитализмді заңдармен жасай алмайсың-нарық, тауар-ақша қатынасы болмаса, бірақ тарихи жағдай талап ететін оған бастар жолды уақытында немесе кейінірек салуға болады.

«Ұлы» тұлғалардың тарихқа жасай алатын ықпалы туралы сөз қозғағанда, олардың әрекеттері қоғам алдында тұрған мәселелермен туындайтының ескеруіміз керек. Мысалы, Ресей империясында, құлдық құқық елдің дамуын тежейтіндігін түсінгенше, оны жойып ешкімнің ойына келген жоқ. «Ұлы» тұлғалар тек қана тарихи миссияларын орындаумен шектелмейді. Тұлғаның қандай да бір әрекетке баруы және бармауы мүмкін. Және әрбір тұлға өзі өмір сүріп отырған тарихи жағдайға сәйкес өз бетінше әрекет етеді.

Белгілі тұлғаларға немесе оқиғаларға балама іздеу барысында, біз қазіргі таңда одан да жақсы немесе жаман өмір сүреміз деп үзілді-кесілді айталмаймыз, өйткені, кездейсоқ оқиғалардың тізбегін алдын-ала ескеру мүмкін емес.

Тұлға оқиғаларға, құбылыстарға және процестерге әртүрлі ықпал етеді. Соның ішінде, ұлы тұлғалар оқиғалардың өрбуіне орасан зор ықпал етеді-оларды түбегейлі өзгерте алады, жаңадан жасай алады және тіпті, тоқтата алады. Мысалы, өткен ғасырдың 50-60 жылдары КСРО-ның бірінші хатшысы Н. Хрущев Қазақстанның солтүстік облыстарын Ресей құрамасына беру туралы мәселені көтергенде, оған қарсы тұратын Жұмабек Ташенов сияқты рухты, ұлттық мүдде мен намысты жеке басы қамынан биік қойған нар тұлға болмағанда, әбден мүмкін, біз қазақ жерінің елеулі аумағынан айырылып, ұлттық намысымыз аяқ асты болар еді.

Тұлға құбылыстарға ерекше сипат бере алады, мысалы, заңшығарудағы бір елдің өзгешелігі оның салық жиңау жүйесін анықтайды. Тұлғаның процесестерге ықпал етуі - оны тездетуде немесе баяулатуда байқалады. Мысалы, АҚШ-тағы Азаматтық соғыс нәтижесінде, тек қана құлдық жүйесі жойылып қойған жоқ, сонымен қатар ауыл шаруашылықтағы капитализмнің американдық (фермерлік) жолы жеңіске жетті. Ал Солтүстік пен Оңтүстік арасындағы қақтығыстың осылай аяқталуына тек қана объективті факторлар әсер еткен жоқ, сонымен қатар кейбір адамдардың жасаған әрекеттері де себепші болды.

Қоғам өмірінің әртүрлі салаларына тұлға әр басқа ықпал етеді. Дәлдірек айтсақ, егерде әлеуметтік-экономикалық дамуға ықпалы шамалы болса, сол әлеуметтік-экономикалық жағдайларға тәуелді саяси құрылымға әсері орасан зор.

Бірақ, тұлға ең елеулі әсерді қоғамның рухани саласына, бұқараның көңіл-күйі мен идеологиясына жасайды. Аталған салалардың барлығы өзара тығыз байланысты екені және бір-біріне жасайтын ықпалын (әлеуметтік-экономикалық даму рөлінің басымдылығымен) ескерсек, онда тұлға өмірдің барлық салаларына тек тікелей ғана емес, оған қоса өзгелер арқылы жанама түрде әсер

етеді.

Тарихи фактілерге тұлғаның ықпал жасау деңгейі- бір жағынан осы фактілердің сипатына байланысты болса, екінші жағынан, тұлғаның қоғамға әсер ету мүмкіндігіне, оның осы қоғамдағы алатын орнына байланысты.

Тарихи процестің барысына кім ықпал жасай алады? Крапивенский С. Э. тарихи процеске әсер ететін тұлғаның анықтамасы ретінде « белсенді өмірлік ұстанымы бар және қоғам өмірінің салаларының дамуына, сол арқылы жалпы тарихи процеске өзінің еңбегімен, күресімен, теоретикалық ізденісімен және т.б. белгілі үлес қосатын әр индивидті жатқызады» [3, б.306]. Біздің ойымызша, ықпалды тек белсенді тұлға ғана емес, сонымен қатар пассивті адамдарда жасайды, дәлдірек айтқанда, әрекет етпеу- бұл да әрекет ету. Мысалы, қазіргі таңда халқымыздың бір бөлігінің ана тілін меңгеруге құлшынысынын болмауы, ертеңгі күні қазақ тілінің, өзіміздің қоғамда лайықты орын алалмайтығынын себепкері болады.

Жалпы алғанда, қоғам барлық адамдардың өзара байланысынан құрылады. Сондықтан, әр тұлға тарихи фактілерге кішігірім істерімен болса да ықпал ете алады. Және қаншалықты көп индивидтер бірыңғай ойлап, әрекет етсе, оның жасайтын ықпалы да салмақты болады. Әрине, оның дәрежесі осы адамдардың әлеуметтік жағдайларына байланысты. Бірақ, жалпы алғанда сандық өзгерістер сапаға айналады, әрбасқа адамдардың әрекеттерінің жиынтығы қоғамды оң өзгерістерге әкеледі.

Жеке тұлғаның әрекеті бір жағынан, жалпы қоғамға, екінші жағынан басқа, нақты адамдарға ықпал жасайды. Мысалы, егерде бір адам сапалы білім алса- бұл бір жағынан, азда болса да, қоғамдағы сауаттылық деңгейін көрсетеді, екінші жағынан, осы адамның айналасына әсер етеді: өзгелердің білім алуына түрткі болады, олардың білім деңгейін көтереді.

Жалпы, қоғамның дамуы- оған тән заңдылықтармен жүзеге асады, оны жеке адамдардың еркімен тоқтату мүмкін емес. Бірақ, адам тарихтың жүзеге асу барысына елеулі ықпал ете алады. Бұл тұрғыда, С.Е. Нұрмұратов «тарихи оқиғалар алдын-ала қашалып, белгіленіп қоймайды, сондықтан, тарих болашағы алуан түрлі баламаларға ие» деген пікірімен келісуге болады. [4, б.73].

Тарих бір сызықтық және алдын ала белгіленген болып табылмайды, әр жеке тұлға оған әсер етеді, сондықтан да әр адам тарих пен қоғам алдында өзінің әрекеті үшін жауапты.

Әдебиеттер:

1. Әбжанов Х.М., Әлпейсов Ә. Қазақ интеллигенциясы мен мәдениеті туралы. Алматы. 1992 жыл.
2. Гринин Л. Е. Тарихтағы тұлға: Қазіргі әдістер// История и современность, № 1, 2011.
3. Крапивенский С. Э. Тарихтағы тұлғаның рөлі. Волгоград қ., 1996.
4. Нұрмұратов С.Е., Сағиқызы А. Ұлттық рух мәселесі хақында// Халықаралық конференция материалдары//2007.

ӘОЖ 81:002

ӨЗГЕ ҰЛТ ӨКІЛДЕРІНЕ ҚАЗАҚ ТІЛІН ЗАМАНАУИ ТЕХНОЛОГИЯЛАРДЫҢ МҮМКІНДІКТЕРІН ПАЙДАЛАНЫП МЕҢГЕРТУ

Безаубекова А.Д. - филология ғылымдарының кандидаты, Қостанай мемлекеттік педагогикалық институты

Мақала өзге ұлт өкілдеріне қазақ тілін ақпараттық технологияларды пайдалану арқылы меңгерту жайлы жазылған. Өзге ұлт өкілдеріне заманауи технологияларды қолдану арқылы қазақ тілін үйренудің бірнеше мүмкіндіктері бар: қазақ тілі сабағында жан-жақты ашу, шығармашылық жұмыстарын ұйымдастыру, өз білімдері мен дағдыларын практика жүзінде қолдану.

Негізгі сөздер: ақпараттық технология, интерактивті оқыту, компьютерлік тестілеу.

Елбасымыз Нұрсұлтан Әбішұлы Назарбаев Қазақстан Халықтары Ассамблеясының XII сессиясында сөйлеген сөзінде: «Мемлекеттік тіл – елдің барша азаматтарын біріктіретін, ту, елтаңба, әнұран секілді нышан. Патриотизммен тығыз байланысты мемлекеттік маңызды мәселе – мемлекеттік тіл мәселесі. Ол елдің барша азаматтарын біріктіруі тиіс. Қоғамға біздің тіл саясатымыздың мәнін тереңірек түсіндіру керек. Ол кез келген мемлекеттің ұлт саясатының өзегі...» - деп нақты ашып айтты.

Ел егемендігінің басты сипаттарының бірі – мемлекеттік тіл болғандықтан, білім беру ұйымдарында қазақ тілін оқыту сапасы Қазақстан Республикасының болашағын айқындауға маңызды ықпал ететіндігі даусыз.

Осыған байланысты өзге ұлт өкілдеріне қазақ тілін меңгерту- оқу-тәрбие ісіндегі басты мәселе. Өзге ұлт өкілдеріне қазақ тілін меңгертуде тіл дамыту жұмыстарына ерекше мән беріледі. Сондықтан, мұғалімнен қазақ тілі сабағында тіл дамыту, байланыстырып сөйлеуге айрықша көңіл бөліп,

қолданылатын материалдарды дұрыс таңдау (сөздің, сөлемнің үлгілерін беру), тілдің теориясы мен сөйлеу практикасының қарым-қатынасын түрлі жаттығу жұмыстары арқылы іске асыруды қажет етеді. Сондықтан тіл дамыту арқылы қазақ тілін меңгерту жұмысы төрт бағытта жүргізіледі:

Бірінші – мәдени, әдеби сөйлеу білуге үйрету, яғни орфографиялық дағдыны меңгерте отырып, оқушыға мәнерлеп оқу дағдыларын қалыптастыру.

Екінші, лексикалық жұмыстар жүргізу арқылы оқушының сөздік қорын байыту. Демек, тілдің лексика және фразеология бөлімдерінен кеңірек білім беру көзделеді.

Үшінші, жаңа сөздер үйрету, сөздерді үйрете отырып жаңа сөздер жасайтын формаларын меңгерту арқылы сөз бен сөздердің байланысын, сөйлем құрап үйрету, сөйлемнің құрылысын білдіру арқылы синтаксистік лексикадан мәлімет беру.

Төртінші, оқушының ойын жазбаша дұрыс, сауатты жазып, әрі сөйлей білуге үйрету.

Өзге ұлт өкілдеріне қазақ тілін заманауи технологиясын қолдану арқылы үйрету өте тиімді. Сабақта заманауи технологиясының мүмкіндіктерін пайдалану пән мұғалімдерінен тәжірибелікті, ізденісті, әдістемелік шеберлікті қажет етеді. Яғни, оқу-тәрбие үрдісін интенсификациялау – заманауи технологияларды ақпараттық техника құралдарымен байланыстыру болып табылады. Өзектілігі – мұғалім уақытты тиімді пайдаланады, білім мазмұнын жаңаша жеткізуге тырысады. Әдістемелік шеберлігін жетілдіру арқылы оқушының сабақты қабылдау ынтасын, өз заманына сай білім, білік, дағдысын шығармашылығын арттыруға жол ашады.

Соңғы уақытта мектептерде ақпараттық – телекоммуникациялық құралдар : мультимедиялық проекторлар, компьютер, интерактивті тақталар пайда бола бастады, барлық мектептер интернет жүйесіне қосылуда. Ақпараттық технология құралдары материалдарды әр түрлі формада графика, дыбыс, анимация, видео пайдалануға мүмкіндік береді. Интерактивті тақта және проектормен жұмыс кезінде бейне слайдтар және компьютерлік анимациялар жасауға мүмкіндік алдық. Видеофильмдер, мультимедиялық презентациялар арқылы қазақ тілін үйрету мүмкіндігі артады, әр оқушылардың ынтасы мен қызығушылықтарын оятады және берілген материалды оңай әрі тез арада меңгереді. Қазақ тілін үйретуде интерактивті тақта мен кіріктірілген тест жүйелері сияқты мүлде жаңа өлшемді технологиялар пайда бола бастады. Интерактивті технологияларды өз сабағымызда пайдалана алсақ, интеллектуалдық қабілеті дамыған, коммуникативтік дағдылары қалыптасқан, алған білімдерін практикада пайдалана білетін, бәсекеге қабілетті жеке тұлғаларды шығара аламыз.

Сондықтан өзге ұлт өкілдеріне қазақ тілін ақпараттық технологияларды пайдалану арқылы меңгертудің төмендегі мүмкіндігін тиімді пайдалануды ұсынамыз:

1. Компьютерде дыбыстық және бейнефрагменттер көмегімен демонстрация жасау. Ол көрнекі – бейнелі ойлауды, қозғалыстық және ауызша қарым – қатынас машықтарын, мақсатты әрекеттерді және әлеуметтенуді дамыту үшін мүмкіндік туғызады. Компьютердің көмегімен оқушы өз бетінше, сондай ақ өзге оқушылармен топтасып бірге жасайтын жұмыстарды ұйымдастыру Компьютер оқушы білімін бағалауға көмектеседі.

2. Қазақ тілін меңгертуге арналған электрондық оқулықта әр тақырыпқа сай тлық мәлімет берілген. Электрондық оқулық дисплей экранында жай ғана мәтінді көрсетіп қоймайды, ол оқушыға өз жолымен көрнекті материалды қарап шығуға мүмкіндік береді.

Ол жұмыс жасағанда жедел көрі байланыс, анықтамалық ақпаратты тез іздеу, демонстрациялық мысалдар мен модулдер, бақылау (тренажер, тестілеу, өз білімін бақылау) қызметін атқарады.

3. Microsoft Power Point презентациясы мұғалім күнделікті сабақта пайдалана алатын құрал Microsoft Power Point презентация көмегімен әр тақырыпты көрнекілік құралдармен безендіріп, сабақты жүйелі, тартымды, қызықты өткізу болады. Презентация уақытты үнемдеуге көмектеседі, оқушылардың есте сақтау қабілетін арттыруға мүмкіндік жасайды және оқушылар принтерден қажетті материалды шығарып қолдана алады.

4. Интернет желісі жобалардың презентацияларын дайындауға, кез келген аудиовизуалды ақпарат алуға кең мүмкіндік береді. Қолданушы түрлі бағытарда желі қорларын пайдалануға мүмкіндік алады, яғни кез келген салада қызықтыратын тақырыпты, не болмаса, бөлімді тереңірек зерттеуге мүмкіндігі бар. Интернет желісі арқылы еркін әңгімелеседі, электрондық поштаның мүмкіндігін пайдаланады.

5. Интерактивті тақта топтағы оқушылардың барлығын оқыту үшін құнды құрал Интерактивті тақта басқаруға мүмкіндік беретін экран. Бормен тақтаға жазылған кескенді интерактивті тақтадағы түрлі түсті, ұқыпты кескінмен салыстыруға болмайды. Сабақта Aktiv Vote тестілеу жүйесі арқылы тест алу мүмкіндік бар. Интерактивті тақта ақпаратты түрлі мультимедиялық ресурстар көмегі арқылы таныстыруға мүмкіндік береді. Ол сызбаларды түсіндіру жеңілдетіп, қиын мәселелерді шешуге көмектесе алады.

Яғни, интерактивті тақтамен жұмыс істеудің артықшылықтары:

1. Web сайттарды, басқа да құралдарды қолдана отырып, жаңа материалды түсіндіруге, игертуге қолайлы.

2. Берілген материалды әсерлі жеткізуге және оны топтағы оқушылары арасында талқылауға мүмкіндік туғызады.

3. Интерактивті тақта топтағы барлық оқушылардың басты назарына айналуына байланысты орталықтан демонстрациялауға қолайлы жағдай жасайды.

4. Оқушыға жаңа материалды жанды түрде көрсете отырып, танымдық қабілетін арттыруға мүмкіндік береді.

Интерактивті оқыту моделін пайдалану өмірлік жағдаяттарды модельдеуді, рөлдік ойындарды қолдануды, мәселені бірлесіп шешуді қарастырады. Оқу процесінің қандай да бір қатысушысын немесе идеяны ерекшелеуді шектнйді. Интерактивті оқыту технологиясы бұл ұжымдық өзін өзі толықтыратын барлық қатысушылардың өзара әрекеті негізделген, оқу үрдісіне оқушының қатыспай қалуы мүмкін болмайтын оқыту үрдісін ұйымдастыру болып табылады.

Интерактивті оқыту – бұл білім алушы мен оқытушының қарым-қатынасын тікелей жүзеге асыратын сұхбаттасып оқыту болып табылады. Сабақтағы интерактивтік әрекет өзара түсіністікке, өзара әрекетке, қатысушының әрқайсысына қажет мәселені бірлесіп шешуге алып келетін – ұйымдастыру және сұхбаттасып қарым-қатынас жасауды дамытуды ұсынады. Интерактив бір көзқарастың немесе бір ғана сөйлеушінің басым болуы жағдайын болдырмайды. Сұхбаттасып оқыту барысында оқушылар сыни ойлауды, тиісті ақпарат пен белгілі жағдайды талдау негізінде күрделі мәселелерді шешуді, балама көзқарастарды салыстыруды, ақылды шешімдер қабылдауды, дискуссияға қатысуды, басқа адамдармен тиімді қарым-қатынас жасауды үйренеді. Ол үшін сабақта жекелей, жұптық және ұйымдастырылады, зерттеу жұмыстары, рөлдік ойындар қолданылады, құжаттармен және түрлі ақпарат көздерімен жұмыс жасайды.

Сабақ түсіндірген кезде сабақта берілетін ақпарат материалдарын жүйелу жаңа формация мұғалімінен шығармашылық ізденісті бұрынғыдан да көп талап етеді. Сабаққа қатысты жасалынған слайдтарда сабақ мазмұнын білім стандарты талаптарына сай қамту мақсатында көптеген қосымша дерек көздері мен дидактикалық материалдарды жинақтау қажет болды, соладың ішінде иллюстрациялық суреттер көп көмегін тигізеді. Аудио және видео материалдардың тіл үйретуде пайдалану өте тиімді (Мысалы, жазып өлеңдерден үзінді оқу, кинофильмнен үзінді, әндерін тыңдату, кейіпкерлердің әдеби образын көру).

Қазақ тілін меңгертуде интерактивті тақталарды қолдану тіл үйренуге жаңа мүмкіндік береді, оқу үдерісі қызықты да көрнекті болады.

Өзге ұлт өкілдеріне қазақ тілін меңгертуде интерактивті технологияны қолданудың мақсаты: интерактивті технологиялар және техникалық объектілердің көмегімен ақпаратты шығармашылықпен жеткізу, материалды іріктеп, таңдап, көркем де қызықты флипчарттар жасап, оқушылардың пәнге деген танымдық қызығушылықтарын арттыру.

Интерактивті технологияларды қолдану арқылы біз өз уақытымызды және күшімізді үнемдеу, ресурстарды өз қалауымызша пайдалану мүмкіндігін аламыз. Бұл технологиялар білім беру жүйесінде мұғалімнің жұмысын жеңілдетіп қана қоймай, оқу үдерісінде терең де сапалы білім беруге жол ашады. Ал, оқытушы үздіксіз ізденіс үстінде жүреді, жеке тұлғаны қалыптастырудағы жауапкершілігі, инновациялық технологияларды қолдану іскерлігі артады, интернетке кіру жүйесі арқылы әлемдік деңгейде іс-тәжірибемен танысады және оқытудың түрлі әдіс тәсілдерін игеруге қолы жетеді.

Компьютерлік тестілеу арқылы сабақтың материалын қаншалықты игергенін жылдам тексеріп шығу, қай сұраққа дұрыс немесе қате, қанша уақытта жауап бергенін анықтау, сондай-ақ тест нәтижелерінің динамикасын жасау-заманауи техниканың мүмкіндігі.

Қорыта айтқанда, өзге ұлт өкілдеріне заманауи технологияларды қолдану арқылы қазақ тілін үйренудің бірнеше мүмкіндіктері бар. Яғни, мұғалім үшін өзге ұлт өкілдеріне қазақ тілі сабағында тақырып мазмұнын жан-жақты ашу, оқушылардың шығармашылық жұмыстарын ұйымдастыру, сабаққа деген қызығушылықтарын арттыру, істелген жұмысы үшін жауапкершілік сезімдерін нығайту, интерактивті технологияларды қолдануда шығармашылығын көрсету және өз білімдері мен дағдыларын практика жүзінде қолдану мүмкіндігі.

Әр мұғалім қазақ тілі дамыту жұмыстарын шығармашылық мәнде жүргізіп, дұрыс ұйымдастыра білсе, ол оқушының күнделікті өмірдегі құбылысты жан-жақты түсіне білуіне, үйренуіне, білген нәрселерін ауызекі сөздерінде қолдана білуіне жағдай жасайды.

Әдебиеттер:

1. Маманов Ы. Орыс мектептеріндегі қазақ тілін оқыту. – А., 1977. – 71 б.
2. Оралбаева Н., Жақсылықова К. Орыс тіліндегі мектептерде қазақ тілін оқыту әдістемесі. – Алматы, 1978. – 56 б.
3. Нұрғалиева Г. Қ. Электрондық оқулықтар – мұғалім мен оқушы арасындағы әрекеттестікті гуманизациялау құралы. – А., 2002.

УДК 81'42(075.8)

КӨРКЕМ МӘТІНДЕГІ КЕЙБІР КӨРІКТЕУ ҚҰРАЛДАРЫНЫҢ СТИЛЬДІК ҚЫЗМЕТІ

Досова А.Т. - ф.ғ.к., доцент, Ахмет Байтұрсынов атындағы Қостанай мемлекеттік университеті

Бүгінгі таңда тіл білімінде жазушы шығармаларының тілдік табиғатын толық тану үшін жазушы шеберлігін бір ғана стилистикалық тұрғыдан зерттеу қажеттігі қойылып отыр. Қазақ әдебиетінің классигі, жазушы-драматург Т.Ахтановтың шығармашылық лабораториясы біраз зерттеу жұмысына өзек болғанымен, лингвистикалық стилистика тұрғысынан талдауға түскен жоқ. Т.Ахтанов романдарында қолданылған тілдік құралдар лексика-грамматикалық, стильдік ерекшеліктер тұрғысынан қарастырылуы мақала тақырыбының өзектілігін көрсетеді. Т.Ахтанов романдарының лексикалық қоры алғаш рет тілдік тұрғыдан қарастырылып, олардың стильдік ерекшеліктері айқындалады.

Негізгі ұғымдар: тіл, дүниетаным, танымдық аспект, антропоцентрик бағытта, мәтін.

Әрбір жазушының тілдік тұлға ретіндегі табиғатын, шығармашылық шеберлігін анықтайтын негізгі құралдардың бірі оның суреткерлік болмысын танытатын тілдік өрнектермен айшықталған көріктеу тәсілі болып табылады. Осымен байланысты Т.Ахтанов шығармаларында қолданылған көркемдік тәсілдер жазушының тіл көркемдігін ғана көрсетіп қоймай, оның әсемдік әлемін, дүниетанымын танытатын мазмұнға ие. Жазушы шығармаларында қолданылған теңеу, эпитет, метонимия, қайталау сияқты көріктеу құралдары оны тілдік тұлға ретінде танытатын жазушылық шығармашылығын, таным әлемінен ақпарат беретін бірден-бір тілдік құралдар болып табылады.

Эпитеттің зерттелу тарихы ертедегі грек ғалымдарынан бастау алған. Ұлы оқымыстылардың пайымдаулары басқа тілдерде эпитет жайындағы ілімнің ілгері дамуына әсер еткен. Қазақ тілінде эпитетке алғаш анықтама берген А.Байтұрсынұлы: “Көркейтү я жалпы сипатты жалғыз нәрсеге теліп айтқанда, я нәрседе болмайтын сипатты болатындай етіп айту. Асылында айқындау нәрсені я көркейтү үшін айтылады, я лақаптау үшін айтылады”, - деп жазады [1, 155].

Эпитет қандай да бір сөздің сапасын, белгісін білдіретін көркемдеуіш құрал болғандықтан оны айқындау деп те атайды.

“Айқындау, яғни эпитет – заттың, құбылыстың айрықша сипатын, сапасын анықтайтын суретті сөз” [2, 209].

Жазушылар, ақындар шығармаларында эпитеттер мол кездеседі. Жазушылар тіліндегі эпитеттерді стильдік қызметі мен құрылымына қарай жіктеп көрсетуге болады.

Т.Ахтановтың қай шығармасы болмасын тұнып тұрған сөз маржандары яғни эпитетке өте бай. Бұл, әрине, жазушының тамыры тереңге кеткен үлкен бәйтерек – сөз зергері екенін дәлелдей түседі. Т.Ахтанов романдарында кездесетін эпитеттерді стильдік қызметі, яғни автордың эпитеттерді қолдану мақсатына қарай бірнеше топқа жіктеуге болады.

1) Автордың эпитетті қолданудағы мақсаттарының бірі – табиғат көріністерін, тұрмыстық жайларды, жеке құбылыстар мен заттарды оқушы сезіміне әсер етерліктей етіп беру. Мысалы, “Шаңқай түске қарай көтерілген күн, ыстық аптабымен күйдірмей, қалың ағашқа, жайқалған көк шалғынға, құйқалы топыраққа мол қызуын сіңіріп балқытып келеді”(Шырағың сөнбесін, 18-б). Сөйлемде көңілге жайдары шуақ төгетін жаз көрінісі сұлу сөздермен нақты берілген. “Алатаудың қарағай орманды көп жықпылдарында ұйып тұрған көкшіл мұнар сұйылып, күлгін тарта бастады. Кешкі күннің қиғаш сәулесі тау жоталарын қызғылт-сарғыш ерекше бір нәзік нұрға малған” (Шырағың сөнбесін, 13-б). Талас жоқ, осы сөйлемдердегі эпитеттің сөйлемге әдемі ажар беріп тұрғаны даусыз. Алғашқы сөйлемде жазушы қарағай орманды жықпылдарында ұйып тұрған көкшіл мұнардың табиғат аясындағы керемет үйлесімді суретін берсе, келесі сөйлемде тау жоталарын нәзік нұрға малған күннің қиғаш сәулесін көз алдыңызға елестетесіз. Алатаудың сұлу келбеті әсем суреттелген. “Жұрттың бәрінің көзі таудан бергі жазық даланың ортасында жалғыз тұрған үлкен, биік, қоңыр төбеге түсті” (Қаһарлы күндер, 13-б). Сөйлемдегі үлкен, биік, қоңыр сөздері – күрделі эпитеттер. Олар сөйлемге айрықша өң беріп, өмір суретін дәл өрнектеуге қызмет етіп тұр. “Жылы үйдің есігіне жуықтай бергенде желкесінен тартып әкеткендей, адам баласының әлі келмейтін ақ дүлей елсіз, панасыз далаға қарай қойларымен қоса ысырып әкетіп барады” (Боран, 36-б). Мұнда эпитет пен теңеу түйдектеліп келіп, шығарма ажарын аша түскен. “Қоспанның әлі келмеді... Қара дүлей ақыры оны қойымен қоса жарға қарай ысырып әкетті” (Боран, 38-б). Бұл сөйлемде автор эпитет арқылы қыстың қатал мінезін шынайы түрде суреттеген.

Жазушы романдарында табиғат көріністерін (пейзаж) беру мақсатында қолданылған эпитеттерді мезгілге, қалыпты күйіне қарай жіктеп көрсетуге болады.

а) Мезгілдік мағынаны білдіретін эпитеттер: алыстағы әлсіз найзағайдай қараңғы түн, айлы таң,

қара көлеңке ымырт, қалыңдап келе жатқан қараңғылық, қою қараңғылық, күңгірт бейуақ, шығар күннің сәулесімен күмістей жарқыраған алып ақ дала, алдамшы ай жарығы т.б.

ә) Қалыпты табиғатты білдіретін эпитеттер: биік көк аспан, біріне-бірі ұқсас қар жамылған ақ адырлар, боз жусан, жаңбырлы аспанның астында қарауытып сұлық жатқан дала, жел кермек татыған қарағай, жібiген қу шөпшек, ақшыл бояуы оңған бұйра боз, кермек иіс аңқыған құрғақ жусан, қоңырқай сұрғылт тартқан жұпыны жер, тыныстап тұрған жым-жырт дүние, нәзік тыныштық, рақат тыныштық, бұлыңғыр аспан, ай нұрына жарқыраған аппақ қар, дымқыл ауа, дымқыл қара қоңыр бұлт, қоңыр күңгірт сәуле, қуқыл қар, күңгірт мұнар, суық төңірек т.б.

б) Қозғалыстағы (динамикалық күйдегі) табиғат құбылыстарын білдіретін эпитеттер: ағын су, жігер құйып құлшындыратын еспе леп, жұмсақ майда жел, ұйтқыған боран, ұйтқыған жел, ұлыған боран, шаңытқан боран, ызғарлы жел, ысқырған боран, ақ боран, ақ дүлей, ақ түнек, аласұрған ақ дүлей, ат құлағы көрінбейтін бозамық түнек, боз қырау, буалдыр тұман, бұрқыраған қарлы боран, гуілдеген боран, гулеген боран, долы толқын, жаяу боран, жаяу борасын, жұпар леп, қара бұйра шаңтүтін, қара дүлей, қатқыл боран, қоңыр жел, ойнақ салған есер жел, қою бұйра түтін, сұрапыл дауыл, нәзік самал, бұрқыраған ақшыл тозаң т.б.

2) Жазушы эпитетті кейіпкердің бейнесін, сыртқы көрінісін, портретін жасауда кеңінен қолданған. Мысалы, “Қазір де қабағының астынан Мұратты бағып отыр. Бұрын ескермеуші еді, сөйтсе бұл қазақ өзіне бола көрікті екен. Өттең, тек беті жалпақтау, болмаса тік маңдай бітісі пілдің сүйегінен ойғандай, әсем де бір түрлі өткір де қоңыр жүзі, ортасы сәл дөңестеу, жұқа танаулы қыр мұрыны, бүкіл қағылез сергек тұлғасы – өзінше бір шығыстық сұлулықтың үлгісіндей” (Қаһарлы күндер, 24-б). “Тік маңдай”, “өткір де қоңыр жүз”, “қыр мұрын”, “қағылез сергек тұлға” - бұлардың барлығы - қазақтың хас сұлу жігітінің бейнесі. Бұл оралым эпитетпен қоса теңеуді де қамтып кетеді. Мұраттың “маңдай бітісі пілдің сүйегінен ойғандай” делініп, Мұрат портреті сомдала түскен.

Т.Ахтанов эпитеттерді кейіпкер бейнесін сомдауда жиі қолданған. Мысалы, “Қартбай орнынан тұрды. Мұрат оның биік болмаса да сүйекті, берік тұлғасын, сирек шегір мұртты, шешек дағы бар қызыл шырайлы жүзін сүйсіне шолып өтті” (Қаһарлы күндер, 27-б). “Өзі ұзын бойлы сүйекті жігіт. Сопақша бүйрек бетті, дүрдиген қара ерінді қара” (Боран, 20-б). “Сұңғақ бойлы, атжақты қара торы қыз...” (Боран, 52-б). Қарап отырсақ, жоғарыдағы кейіпкерлердің қай-қайсысы болсын, өзінше дара тұлғалар. Олардың бейнесі де қайталанбас, өзіне ғана тән ерекшелігімен ажыратылады.

Т.Ахтанов эпитетті, әсіресе, әйел портретін жасауда ұтымды қолданған. Мысалы, “Алевтина Павловна ақсары, сұлу келіншек, оның аты қандай құлаққа майдай жұмсақ болса, кісінің көзіне өзі де сондай әсер етеді. Денесі ашыған жұмыртқадай жұп-жұмыр, сәл ғана ұрты білініп, бұғағы үлбіреген дөңгелек жүзді, ұш жағы қайқайған кішілеу ғана “ерке мұрын” (Шырағың сәнбесін, 14-б). “Маруштың шашы көмірдей қара, жылтыратып ортасынан қақ айырған, биік қабақты, үлкен дөңес мұрынды қатқан қара торы келіншек. Әйелге сонша үлкен мұрынның жарасқанын алғаш рет осы Маруштан көрдім. Егер мұрны осыдан кішілеу болды бар ғой, анау биік қабағына, тостағандай қара көзіне, мына жақ бітіміне жараспас еді. Арық болғанмен, арсып тұрған жоқ, денесі де жинақы, сымбатты, тек бір ғана айыбы қушықтау иығына ірі жүзді бас қондырысы үлкендеу” (Шырағың сәнбесін, 15-б). “Шырағың сәнбесін” романының кейіпкерлері Алевтина Павловна мен Маруштың портреттері әсерлі берілген. Эпитетке тұнған маржан сөз өрнектері оқырманның алдына бір-біріне кереғар, “бірі күн болса, бірі түн” сияқты екі түрлі әйел бейнесін әкеледі.

3) Автор эпитетті кейіпкерлерін мінездеуде де орынды пайдалана алған. Мысалы, “Бұл ылғи кішкене көзінің құйрығында украиндық бір қуақы ұшқын жылтылдап, езуінде күлкі тепсініп, кісіге сәл қағыта қарайтын адам еді” (Қаһарлы күндер, 14-б). “Үлкен жалпақ бетті болғанмен өңі жұқа, лезде қуарып, не қан тепсініп шыға келеді” (1, 15-б). “Иықты, сүйегі мығым болғанмен орта бойлы Қасболат Қоспанға төменнен жоғары қарайды. Күлімсіреген жылы шырайымен ішке тартып, ескі достығын танытып тұр. Қоспан осындай инабатты адамның мойнын создырып қойған өзінің үлкен денесінен ұялып, берекесі қашты” (Боран, 40-б). “Бұл сөйлеп шыққаннан кейін бір жылмаңдаған саржалақ жігіт ұстай алды” (Боран, 41-б).

Келтірілген мысалдардың алғашқысында эпитеттер арқылы “қу”, “алаяқ”, “тұрақсыз” адамның бейнесі бейнеленсе, екінші сөйлемде ішіндегісі лезде сыртына шығатын, жаны таза, ақкөңіл образ сомдалған. Үшіншісінде, автор “Боран” романындағы орта бойлы Қасболат пен ірі тұлғалы Қоспанның сырт болмысын салыстыра көрсетеді, өзінің үлкен денесінен ұялып, берекесі қашқан кейіпкердің көңіл-күйі юмормен берілген. Төртінші сөйлемде ұшқалақ адамның бейнесі оқырманға сұлу сөз арқылы жеткен.

Автор кейде кейіпкер мінезін толық ашу үшін эпитетпен қатар теңеу, метафораны да жеткілікті дәрежеде қолданып, кейіпкер образын асқақтата суреттеген. Мысалы, “Ал, енді бір, көп сөйлеспей, тілдеспей-ақ ұғатын адамым Ираида Ивановна. Көп командирлердің ішінде құба төбел, қоңырқайы ғана. Сырт кескінінде “мен мұңдалап” көзге түсер ешнәрсе жоқ: орта бойлы, кеуделі, толықша денелі, кішілеу қайқы тұмсық, аққұба әйел. Нағыз орыс бітім. Сөйте тұрса да оны өзім елде көп көрген қазақ әйелдеріне ұқсатам да тұрам, түрі бөлек болса да өзімнің ескі таныс, сыралғы жеңгелерімнің бірі сияқты. Ираида Ивановна қимылға да сөзге де сараң, үлкен-кішінің алдында бірдей – мейірлі

сабырынан өзгермейді” (Шырағың сөнбесін, 73-б).

Жазушы романдарындағы кейіпкер мінезін ашу үшін қолданылған эпитеттер төмендегіше болып келеді: мейірімді шырай; ойлы пішін; сенімді пішін; шімірікпейтін арсыз кескін; байсалды қалып; жарқын мінез; жұмсақ өң, жымысқы қу; қалтыраған сараң; тиянақсыз қу; тік мінез т.б.

4) Жазушы прозасында эпитетті адам сезімдерін, көңіл-күйлерін, психологиялық халін, әсерлері мен ойларын көркем тілмен жеткізу үшін де қолданады. Мысалы, “Светаның бетінде де нұр жоқ, бір түрлі қан-сөлсіз сұрғылт тартып кетіпті, жанарында да жылы сәуле өшіп, бір салқын, құқыл жарқыл қалған ...оның бойын да ажалдың салқыны шалған” (Шырағың сөнбесін, 94-б). “Әжімі тереңдеген дөңгелек ажарлы жүзінде нұр ойнап, ойлы кезі күлімдеп Қоспанның қолын бар ықыласымен қатты қысады” (Боран, 7-б). “Киіз үйде ұйықтағанда таңертеңгілік шаңырақтан саф, таза, көк аспанды көріп қуанып оянатын әдетім еді...” (Шырағың сөнбесін, 78-б). “ Сол түсі суық бұлтқа, жаяу борасын сыпырған кең жазыққа қарағанда Мұраттың көңілі елегізіп қоя беретін” (Қаһарлы күндер, 29-б). “Бәрі бір үлкен сезім, ерекше көңіл-күй тұтастырып, әркім іште жатқанын тербейді” (Қаһарлы күндер, 15-б). Алғашқы мысалда сұрапыл соғыста алғаш рет ажалмен бетпе-бет келген әйелдің үрей мен қорқынышқа толы халі берілген. Екінші және үшінші мысалдарда “Боран” романындағы Қасболат пен “Шырағың сөнбесін” романының бас кейіпкері Нәзіраның көтеріңкі көңіл-күйлері дәл көрсетілген. Төртінші сөйлемде “Қаһарлы күндер” романының бас кейіпкері Мұраттың психологиялық толғаныс-тебіреністері, ішкі жан-дүниесіндегі қобалжулар нақты берілген. Соңғы сөйлемде Ұлы Жеңіс үшін соғысқа аттанған жас жауынгерлердің келешекке деген сенімі, үлкен жауапкершілік алдындағы көңіл-күйлері көрініс тапқан.

Автор шығармаларында эпитеттерді түйдектете тіркестіріп те пайдалана алған. Мысалы: ертеңгі салқын, таза ауа; кішілеу дөңгелек көз; жайма-шуақ жақсы күн; ақсары, сұлу, ерке келіншек; қалың ерні дүрдиген атжақты, құба жүз т.б. “Денесінен ертеңгі салқын, таза ауаның исі келеді” (Шырағың сөнбесін, 8-б). Сөйлемде қолданылған әрбір эпитет сөйлемге сұлу сипат, соны сыр дарытқан.

Т.Ахтановтың “Боран” романында шығарма тақырыбына сай “боран” сөзімен тіркескен эпитеттер жиі қолданылған. Жазушы шығарма мақсатына орай, “боран” сөзін түрлі айқындауыштық қатынаста беріп, оның сұрапыл көрінісін табиғаттың қатал заңы ретінде сенімді жеткізген. Мысалы: қатқыл боран; бұрқыраған қарлы боран; ақ боран; ұлыған боран; ысқырған боран; ұйтқыған боран; гуілдеген боран; жаяу боран; гулеген боран; шаңытқан боран т.б.

Қорыта айтқанда, автор қолданысындағы эпитеттер айтылған ойды құбылта төгілген, шығарма шырайына көрік беріп, әр сөзге ажар дарытуымен ершеленеді.

Метонимия - атын өзгертіп алмастыру деген мағынаны білдіретін құбылтудың бір түрі. Метонимияның зерттелу тарихы ертедегі грек ғалымдарының еңбектерінен басталады. Метонимия құбылысын орыс тілінде А.А.Потебня, В.А.Звегинцев, Б.В.Томашевский, О.С.Ахманова т.б ғалымдар қарастырған.

Қазақ тіл білімінде алғаш анықтама берген А.Байтұрсынұлы: “Арасында жақындығы бар екі нәрсенің атын ауыстырып, бірінің орнына бірін айту – ауысу, алмастыру (яғни метонимия) деп аталады. Мысалы, “Анау үйдің құдасы келіп жатыр” дейміз. Құда үйдікі емес, сол үйдегі адамдікі, үй мен үй иесінің арасы жақындығынан, бірінің орнына бірін айтамыз”, - деп түсіндірген [1, 159].

Метонимияға әдебиет териясы тұрғысынан мынадай анықтамалар берілген. “Троптың бір түрі – алмастыру, яки метонимия (грекше *metonymia* – қайтадан атау) - өзара шектес заттар мен себептес құбылыстардың, өзара байланысты ұғымдар мен шартты сөздердің бірінің орнына бірін қолдану” [2, 220]. Ал әдебиетші ғалым Қ.Жұмалиев: “Ауыстыру мағынасында қолданылатын поэтик тілдің бірі – метонимия. Метонимияның жасалу жолдары жалпыға бірдей, сондықтан, қазақ тілінде былай жасалады деп айрықша тоқтауды керек етпейді. Екі нәрсені алмастырып, бірінің орнына екіншісі айтылып, бірі арқылы екіншісін ұқтырудың түрі көп. “Мен екі аяқ іштім” (асының орнына ыдысын) т.б. алмастырып айтулар – бәрі де метонимия”, - деп жазады [3, 231].

Метонимияға әдебиетші ғалымдар ғана емес, тілші ғалымдар да анықтама берген. Метонимия І.Кеңесбаев пен Ғ.Мұсабаевтың анықтамасы бойынша, “бір сөздің орнына екінші бір сөздің ауыс қолданылуынан шығатын іргелес ұғым [4, 76]. Ал метонимияны ғылыми зерттеу ретінде Л.Нұржекева арнайы қарастырды [5].

Метафораға қарағанда, метонимияның (ауыс мағынасы бір зат пен екінші бір заттың өзара ұқсастығының негізінде жасалатын сөздердің) қолданылу аясы әлдеқайда тар. Метонимия тілдегі стильдердің бәрінде бірдей қолданылмайды. Оның көбірек қолданылатын жері – көркем әдебиет стилі. Шығармада метонимияны қолдану үшін белгілі дәрежеде шеберлік керек. Әрине, мұндай шеберлік Тахауи Ахтанов қаламына да тән деп айта аламыз. Т.Ахтанов романдарында қолданылған метонимиялар төмендегі мысалдардан көрінеді. Мысалы, “Қырылдаған тамағын қырпап қақырынған ұйқылы-ояу дауыстар “бәрі де орындаймыз, істейміз, шара қолданамыз, міндетті түрде ескертеміз” деп жауап беріп жатыр” (Боран, 82-б). Жазушының мұндағы “дауыстар” деп отырғаны – адамдар, колхоз басқармалары. Бұл жерде, әрине, “колхоз басқармалары бәрі де орындаймыз...” деп жауап беріп жатыр” деуге де болар еді. Бірақ мұның көркем экспрессивтік, эмоционалдық бояуы алдыңғыдан әлдеқайда солғын да, өте көмескі. Жазушы осыны алдын ала ескеріп, “колхоз басқармалары” деудің

орнына “дауыстар” метонимиясын әдейі және өте тапқырлықпен, дәл қолданып отыр. Т.Ахтанов романдарында кездесетін метонимиялардың тілдік-көркемдік табиғатын тереңірек қарастыру үшін тағы да бірнеше мысалдар арқылы талдау жасау қажеттігі туындайды.

Метонимия автор тілінде де кездеседі.

“Есіктен салқын ауамен бірге үстіне қалың тон киген жуан қара кіріп келеді” (Боран, 24-б). “Сонау сахнада – президиум столында тізіліп отырған өңкей қара бешпет, ақ жағалар да кәдімгі пендеден бөлек жандарша әсер етеді” (Боран, 37-б).

Жоғарыдағы мысалдарда “Боран” романындағы жағымсыз кейіпкер Жаппасбайды “жуан қара” деп атаса, “қара бешпет, ақ жағалар” дегеніміз – лауазымы жоғары мемлекет басшылары. Бұл сөйлемдегі метонимиялардың жасалу жолдарына келсек, метонимияланған сөз бірінші сөйлемде сын есім мен сын есімнің тіркесінен, ал екінші сөйлемде сын есім мен зат есімнің тіркесінен жасалған. Сөйлемдегі метонимиялардың қандай да бір стильдік мақсатта қолданылғандығы дау тудырмайды. Егер жоғарыдағы сөйлемдердегі “жуан қара” метонимиясын қолданбай Жаппасбайды тікелей өз атымен атағанда, баяндаудың ешбір экспрессивті-эмоциялық бояуы болмай шығатын еді. “Жуан қара” тіркесі арқылы автор тек адамды ғана атамай, сол кейіпкерге тән ерекшелікті білдіріп, оның портретін бір ғана сөзбен жеткізіп тұр. “Жуан қара” сөзі арқылы кейіпкердің алып дене пішіні, қара өңі елес береді. Өзі жуан, өзі қара болған соң, сөз жоқ, кейіпкердің бет әлпетін жеке-жеке суреттемей-ақ, оның қалың мұртты не сақалды, қысық көз, дүрдиген адам екендігін көз алдымызға келтіреміз. Автор бір ғана сөзді метонимиялау арқылы аз сөзге көп мағына сыйғызған.

Екінші сөйлемдегі “қара бешпет, ақ жағалар” метонимиясы жасалу жолы жағынан күрделі. Автор қара костюм, ақ көйлек кигендердің шенеуніктер екендігін күрделі метонимияны қолдану арқылы жеткізеді. Егер осы тіркестің бірін ғана қолданып, “қара бешпеттер” немесе “ақ жағалар” десе, сол отырған адамдардың кімдер екендігін дөп басып жеткізе алмаған болар еді.

Метонимия кейіпкер тілінде де орынды пайдаланылған. Мысалы, “Қасболат араларында еш нәрсе болмаған адамдай айдалада жалғыз отырған шопанның үйіне сырттан: – Уа, дәу қара, қайдасың, бармысың? Көз көрген деген қиын екен, солдатымды сағынып қалыппын ғой” деп айқай салып, жадырай кірді” (Боран, 51-б). “ – Әй, қу, сынауға келе жатырсың-ау, қайдан білейін, биылғы қыс ойлаған жеріңнен шығарса жарар еді-ау, деп уайымдады Қоспан” (Боран, 8-б). “Ойпыр-ай, мына сойқан тағы да жұртты сыпырып әкететін болды-ау деп дегбірі қаша бастайтын” (Боран, 26-б).

Автор метонимияны шығарма кейіпкерлері Қоспан, Қасболат сөздері арқылы қолданған. Кейіпкер тіліндегі қу, сойқан деген сөздердің негізгі мағыналары заттың сындық белгілерін емес, адам деген мағынаны білдіріп тұр. Алдыңғы сөйлемде “дәу қара” метонимиясы адамның пішінін, яғни портретін беру үшін қолданылса, соңғы сөйлемдердегі “қу”, “сойқан” метонимиялары кейіпкер мінезін беру мақсатында алынған. Демек, автордың метонимияларды кейіпкер портреті мен мінезін беру мақсаттарында қолданғандығы байқалады.

Жоғарыда берілген мысалдардағы метонимиялардың грамматикалық сипатына кеңірек тоқталсақ, дәу қара, қу, сойқан сөздерінің заттанып барып метонимияға айналып тұрғандығын байқаймыз. Бұлар өздерінен кейін еш қосымша қабылдамай-ақ, түбір күйінде заттанған.

Жалпы көркем шығармалардағы заттану процесі сол сөздердің зат есімнің грамматикалық формаларын қабылдауымен де байланысты болады. Мысалы, сын есімдерге -лар, -лер көптік жалғауы жалғануы арқылы заттық мағынаға ауысып, көркем әдебиетте метонимия жасаудың бір амалы ретінде қолданылады. Мысалы, “Шойындай ауыр етіктер аяз қарыған суырылмалы қарды күреп келеді” (Қаһарлы күндер, 286-б).

Т.Ахтанов шығармаларында дене мүшелеріне қатысты метонимиялар жиі кездеседі. Әсіресе, жазушы романдарында метонимиялануға көп ұшырайтыны – солдат, әскери адамдар деген сөздер. Мұндай құбылыстың шығарма тақырыбымен байланысты екендігі белгілі. Бұл сөздер “дене” сөзімен ауыстырылып жиі қолданылады. Олардың жасалу жолдары да біркелкі емес. Метонимияланған сөздер анықтауыш мүшелер арқылы айқындала түседі, белгілі бір стильдік мақсатта күрделене қолданылады. Мысалы, “Бірақ орнынан тұра қашуға шамасы келмеді ме, қыбырлаған сұсты денелерден көзін алмай қалшыып қалды” (Қаһарлы күндер, 112-б). “Кешеден бергі тынымсыз әбігер ет қызуымен еленбеген алғашқы соғыстың ауыртпалығы қазір сезіліп, қалжыраған кәрі дене ауырлап қалды” (Қаһарлы күндер, 119-б). Жоғарыдағы мысалдарда есімше формалы етістік + сын есім + зат есіммен тіркесіп метонимияланып тұр. Егер жай ғана “дене” сөзі жалаң түрде алынса, метонимияланып тұрған сөз стильдік бояуын жоғалтып, солдат сөзінің мағынасын толық, түсінікті жеткізе алмас еді.

Дене сөзімен байланысты метонимияланған сөздер жазушы тілінде мына модельде де кездеседі: көсемше формалы етістік + есімше формалы етістік + зат есім. Мысалы, “Раушан қозғала беріп, жау жаққа көзі түсіп, тоқтап қалды. Манағы қарауытып қыбырлаған денелердің жасыл шинельдерін, темір каскаларын анық көрді” (Қаһарлы күндер, 113-б). “Таң атты. Бұлтты қыс таңының қоңыр-күлгін жарығы түндегі қараңдап сапырылысып жүрген денелерді бір-бірінен ажыратып бет ажарларын көрсетті” (Қаһарлы күндер, 312-б).

Т.Ахтанов шығармаларында метонимияланған “дене” сөзі жансыз сын есіммен тіркесіп жиі

қолданылған. Автор қаза тапқан солдаттарды осылай атаған. Мысалы, “Кейбір жауынгерлер оғы таусылып, ызаланып, діңкесі құрып, мылтығымен жерді ұрады. Серейіп жатқан жансыз денелер көп пе, мылтық атып, тіршілік белгісін бергендер көп пе, айыру қиын” (Қаһарлы күндер, 292-б). “Алғашқы рет ажалдың сұсты бейнесін – қатып қалған жансыз суық денені көргенде Раушан жаман шошыды” (Қаһарлы күндер, 114-б). “Окоптарда, жол үстінде жансыз денелер шашылып жатыр, оларды таптап жау келді” (Қаһарлы күндер, 127-б). Егер автор “жансыз дене” тіркесінің орнына өлік не өліп қалған адам түрінде алса бір жағынан анайы, екінші жағынан сөйлемнің экспрессивті бояуын қанық бере алмаған болар еді. Қазақ ұғымында өлген адамды ешқашан “өліп қалды не өлік” түрінде тура айтпаған. Бұл мағынаны білдіруде қаза болды, қайтыс болды, қайтты, о дүниеге аттанды, мерт болды т.б. тіркестері қолданылған. Сондықтан автордың қаза болған адамдарды “жансыз дене” түрінде ауыстырып қолдануы өте ұтымды алынған тіркес деуге болады.

Жазушы тілінде адам, солдат сөздері жекелеген дене мүшелері арқылы да метонимияланған. Олар: көз, бас, қол, жүз т.б.

Адам сөзі көз сөзімен алмастырылып қолданылған. Мысалы, “Жаңа поезд қозғалар кезде де барлық көз тек өзіне ғана қадалып, жұрттың бәрі жауға аттанып бара жатқан жас батырға қошеметтей, сүйсіне қарап тұрғандай көрініп еді” (Қаһарлы күндер, 13-б). “Қызып алған Уәли әңгімені қыз жағына аударады. – Соғыстан орден тағып, аман қайтсақ талай нәркес көздердің басын айналдырамыз ғой” (Қаһарлы күндер, 168-б). Бірінші сөйлемде көз сөзі жалпы адамдарға қатысты алынса, екінші сөйлемде “нәркес көз” тіркесімен қыз-келіншек сөзінің мағынасында қолданылады.

Романда шаршап-шалдыққан солдаттардың бет-әлпеттерін суреттеу мақсатында жүз, өң, сақал сөздері анықтауыш мүшелер арқылы беріліп, адам, солдат мағынасында ауыстырылып қолданылған. Мысалы, “Жиырма шақты солдат саппен келеді. Умаждалған, лас, кейбірінің етегі жыртық шинельдер, қаулап өскен сақалдар, тотыға қарауытып қажыған жүздер – бұлардың талай түн ұйқы көрмей, талай сұрапылды бастан кешкендерін анық танытады” (Қаһарлы күндер, 302-б). “Қуарып кеткен өңдерден оған өлімнің салқыны ескендей болды” (Қаһарлы күндер, 346-б).

Жазушы шығармаларында метонимияланған сөздер адамның жекелеген дене мүшесі болатын бас, қол сөздері арқылы да берілген. Мысалы, “Танктердің темір табанының астынан шыққандай қылт еткен бастар, сермелген қолдар көрініп қалады” (Қаһарлы күндер, 352-б). Осы сөйлемдегі метонимияланған бастар, қолдар сөздерінің тура мағыналарында қолданылмағандығы белгілі. Бас та, қол да өз-өзінен қылт етпейді немесе сермелмейді. Автор бұл сөйлемді толық мәтінде берсе, солдаттардың қылт еткен бастары не солдаттардың сермелген қолдары түрінде айтылатын еді.

Т.Ахтанов адам, солдат сөзінің мағынасын киім атауларымен алмастырып та қолдана алған. Мысалы, жоғарыдағы мысалдағы “етегі жыртық шинельдер” тіркесі толық мағынасында “солдаттардың етегі жыртық шинельдері” болып берілуі керек еді. “Шойындай ауыр етіктер аяз қарыған суырмалы қарды күреп келеді” (Қаһарлы күндер, 286-б). Бұл мысалда да етіктер өз-өзінен қарды күремейтіні, өз-өзінен жүрмейтіні белгілі. Автордың “шойындай ауыр етіктер” деп отырғаны сол ауыр етік киген солдаттар. Қарды күреп келе жатқан да солдаттар, солардың аяқтары. Автор шойындай ауыр етіктер тіркесі арқылы солдаттардың алып тұлғасын, ауыр киімін, сұсты бейнесін суреттеген.

Көркем әдебиет тілінде сын есімдер де метонимия қызметін атқарудағы өнімді тәсіл болып табылады. Адамның бет-әлпетіне, өң-түсіне байланысты сын есімдер жиі кездеседі. Мысалы, “Ана бір алға таман келе жатқан жуан сары басын шұлғыған сайын көз әйнегі жалт етеді” (Қаһарлы күндер, 286-б). “Мұрат бір қисық ауыз қараның көзі адырайып, мылтықты кезей бергенін көріп қалды” (1, 36-б). “Қисық ауыздың қолынан мылтығы түсіп кетті” (Қаһарлы күндер, 36-б). “–Сен соғысуға келдің бе, әлде өн салуға келдің бе? - деді арбакеш. – Баянды қайтесің. Кел, тамақ іш. Менде сало бар. –Салоңа түйіліп өл сен! - деп кейіді сары шашты. – Тап баянды. Өн салмаса соғыстың да сәні болмайды” (Қаһарлы күндер, 312-б). Жоғарыдағы сөйлемдердегі “жуан сары”, “қисық ауыз”, “сары шашты” деп отырғандары солдат, әскери адам мағынасында қолданылған. Бұл сөйлемдердің үшеуінде де солдат, не әскери адам, не біреу есімдігі жасырын тұр. Бірақ бұл сөздерді толық қолданбай-ақ метонимия құбылысы арқылы автор сөйлемнің экспрессивті бояуын толық бере алған деуге болады.

“Уәли тасадан шығып, колоннаға қарай жүрді. Еңгезердей біреу оның қарасын көріп: – Сенбісің, Попов? - деп гүр етті.

Уәли оның тұлғасынан, даусынан сескеніп қалды.

– Жо-жоқ... Басқамын, - деді қипалақтап.

– Сен қайдан тап болған адамсың? - деді жуан дауысты дәу.

Жұрт назары өзіне ауған Уәли сасып қалды. Оның үстіне дәудің дауысы да көңілді орнықтырарлықтай емес еді” (Қаһарлы күндер, 311-б).

Жоғарыдағы мәтінде автор алып денелі адамды дәу деп алмастырып қолданған. Ал дауысының жуан шығуына сәйкес жуан дауысты деп дәу сөзіне анықтауыш мүше ретінде алып, дауысы жуан, еңгезердей адамды “жуан дауысты дәу” деп адамның дауысының, тұлғасының сапасына қарай метонимиялаған.

Жазушы тілінде адамның мінез-құлқына байланысты метонимиялар да кездеседі. “Орман

ішінде талай қашқындар бар ғой, зытып жүрген қудың бірі шығар, - деді дәудің қасындағысы” (Қаһарлы күндер, 311-б). Автордың қу деп отырғаны—сатқын не дұшпан барлаушысы не тыңшысы. “Қу” сөзі қолданылмай, оның орнына тыңшы не қашқын сөзімен берілсе, сол адамның іс-әрекеті, қандай адам екендігі анық берілмеген болар еді. Яғни автор адамның мінез-құлқын білдіретін “қу” сөзін алу арқылы қашқын бейнесін, іс-әрекетін сомдай түскен. Демек, автор тілінде кездесетін метонимиялардың барлығы да қандай да бір стильдік мақсатта қолданылғандығы анық.

Т.Ахтанов шығарма тақырыбына байланысты көріктеуіш құралдарды соғыс қару-жарақтарына қатысты да жиі қолданған. Әсіресе, дұшпан танкісін суреттеуде метонимия көп кездеседі. Мысалы, “темір тажал”, “алып хайуан”, “темір шоқпар”, “қара албасты” түрінде ауыстырылып отырады. Мұны мәтіндер арқылы көрсетсек: “Сопақ темір каска, сірескен жасыл шинель, темір етік, солдаттардың шойыннан құйылған ауыр тұлғасы. Өкпесінен жалын шашып, төніп келе жатқан темір тажал Раушанның кеудесін басып, тынысын тарылтып барады” (Қаһарлы күндер, 113-б). “Демінен от пен қою түтін атқан, жан шошытарлық алып хайуан көзге көрінбес берік қабырғаны тұмсығымен бұзып өте алмай, жынға ұйлыққан өгіздей өкіріп аласұрып түтіп шудалы собалақ басымен үсті-үстіне төмпештейді” (Қаһарлы күндер, 111-б). “Төніп келе жатқан жау күшін, әсіресе танктерді көргенде – взвод күшінің сондай қораштығын сезді. Анау темір шоқпарға қарсы бұлар қамыс сойылмен шыққандай көрінді. Осыдан кейін-ақ окоптағы солдаттарды енді бұл дүниеде жоқ адамдай сезінді. Кейбір қол гранаттары танктың сауырына соғып, түк бітірмей жұмыртқадай жарылады. Қара албастының болат сауырына қанша сабаса да таяқ өтпейтін сияқты” (Қаһарлы күндер, 353-б). Жоғарыдағы метонимиялар күрделі метонимиялар болып табылады. Олар сын есім + зат есім моделінде жасалған. Автор дұшпан танкісінің мүсінін жоғарыдағы тіркестер арқылы шебер ауыстырып қолданған деуге болады. Егер сол метонимияланған сөздерді тура мағынасында жау танкісі түрінде қолдансақ, жау танкісінің хайуандық іс-әрекеті, жан түршігерлік жағымсыз бейнесі ашылмай қалған болар еді.

Демек, автор жау танкісін екінші бір сөздермен ауыстырып қолдану арқылы сөйлемнің экспрессивті-эмоциялық бояуын күшейте түскен.

Әдебиеттер:

1. Байтұрсынов А. Шығармалары. – Алматы: Жазушы, 1989. – 318 б.
2. Қабдолов З. Сөз өнері. – Алматы: Қазақ университеті, 1992. – 352 б.
3. Жұмалиев Қ. Қазақ әдебиеті тарихының мәселелері және Абай поэзиясының тілі.– Алматы: Қазмемкөркемәдеббас, 1960.– 364 б.
4. Кеңесбаев І., Мұсабаев Ф. Қазіргі қазақ тілі: Лексика, фонетика.– Алматы: Қазақтың мемлекеттік оқу-педагогика баспасы, 1962.–314б.
5. Нұржекеева Л. Метонимияның лингвистикалық табиғаты.– Алматы: Қазақ университеті, 1992 – 80б.

УДК 94

ОБРАЗ «СОЛДАТА БРИТАНСКОЙ ИМПЕРИИ» В АНГЛИЙСКОМ КИНЕМАТОГРАФЕ

Ибраев Е.Е. - магистр истории, старший преподаватель Костанайского государственного университета им. А. Байтұрсынова

Рассматриваются особенности кинематографического образа военнослужащего Британской империи и его воздействие на общественное сознание англичан. Исследование является междисциплинарным, на стыке киноискусства и истории.

Ключевые слова: Британская империя, кинематограф, британский офицер, война, колония.

В 1950-х гг. в английском кинематографе снимаются ленты, повествующие об обычных солдатах Англии, воюющих в разных уголках планеты, куда их закинула воля правительства. В этих локальных боях, они совершают личные подвиги, изображение которых имело большую значимость для поднятия национального духа в Великобритании послевоенного десятилетия. Речь идет об английском военном кино, получившем в этот период большую популярность.

Кинокритики в Англии изумлялись идейному наполнению этих фильмов. Они говорили, что в них содержится непонятный и смехотворный парадокс. Если враги показаны очень сильными и могущественными, то англичане напротив – очень слабыми, причем настолько, что просто удивляешься, а как им собственно удается в итоге победить[1, с.56].

Английский кинокритик Иден Джонсон писал: «Эти киноленты словно говорят нам: смотрите - британцы добрые, британцы слабые, но в конечном итоге они всегда берут верх. Возможно, в настоящее время их политика не на высоте, но, будучи добрыми и нравственными, они, в конце концов, преодолевают все трудности». Такая позиция позволяла англичанам верить, что, даже после краха империи и ее могущества, Великобритания остается оплотом морали для всего мира.

Военное кино Англии, разумеется, по-прежнему находилось под влиянием официальной политики, но и оно подверглось изменению своей идейной направленности, в силу происходящих перемен. Отечественный исследователь зарубежного кинематографа А. Дорошевич отмечал, что в 1950-е годы английские кинохудожники отказываются показывать «настоящие британские качества» в традиционном ключе. В таких фильмах, как «Жестокое море» 1953 г. (режиссер Ч. Фрэйнд) и «Мост через реку Квай» 1957 г. (режиссер Д. Лин), демонстрируется негативная сторона знаменитой английской выдержки. Если в одном случае «стиснутые зубы» могут означать стойкость и верность исполняемому долгу, то в другом - покорное согласие на функцию винтика гигантского механизма, подчиненного слепой неизбежности [2, с. 116].

«Мост через реку Квай» режиссера Дэвида Лина, жестко и бескомпромиссно обличает абсурдность и преступность многих аспектов войн, которые велись в XX в., показывая оборотную сторону буквального и ограниченного понимания верности исполняемому долгу.

Сюжет фильма таков: во время Второй мировой войны, на территории Бирмы, отряд британских солдат попадает в японский плен. Их отводят в лагерь, находящийся в джунглях. Командует пленными полковник Николсон, уверенный, что пленение является частью военного плана командования, по чьему приказу они и сдались. Среди солдат он поддерживает жесткую дисциплину, по лагерю они передвигаются исключительно строем, несмотря на раны, малярию и голод - неизменные спутники японского плена. Один из солдат, выпускник медицинской академии, врач Клиптон совершенно не понимает стремления командира сохранить армейскую дисциплину и теряется в догадках, почему они не планируют бежать. Однако, Николсон запрещает даже думать о побеге, поскольку считает, что они по-прежнему на службе. В лагере англичане встречают американского офицера Ширза, который говорит о том, что в таком аду у них есть только два варианта: либо неминуемо умереть от болезней и лишений, либо быть застреленными при попытке к бегству. Последнее, на его взгляд предпочтительнее. Но Николсон отказывается слушать американца.

Военнопленным, независимо от чина, приказано строить мост через реку, чтобы соединить железной дорогой два стратегически важных пункта. Однако англичане отказываются исполнять приказ командования лагеря, даже под угрозой расстрела. Начальник японского лагеря полковник Сайто понимает, что если мост не будет построен в назначенный срок, ему придется подвергнуть себя харакори. Японец убеждает британских военнопленных подчиниться, ища себе союзника в лице Николсона. Тот поначалу твердо отказывался строить мост, считая это преступлением и предательством, но затем в сознании британца происходит некая трансформация. С этого момента и следует дальнейшее развитие сюжета.

Сам фильм был снят по мотивам романа Пьера Буля «Мост через реку Квай» (*Le Pont de la Rivière Kwai*, 1952). Буль в годы Второй мировой войны состоял в отрядах «Свободной Франции», сражавшихся в Китае, Бирме и Индонезии. Там писатель попал в плен, и провел в заточении несколько лет. В плену он тайно вел дневник, который и послужил фактологической основой будущего произведения.

Лин взял из этой книги лишь описание быта японского лагеря для военнопленных и законов существовавших там. Сам же сюжет, с английскими солдатами в плену, был основан на подлинной истории подполковника Филиппа Туси, воспоминания о котором были собраны позднее в книге Питера Дэвиса «Человек позади моста» (1991 г.).

Таким образом, мы видим, что специально Дэвиду Лину ничего выдумывать не пришлось, и на основе жизнеописания реально существовавших людей он строит новый образ солдата, фанатика военно-армейских принципов.

О том, по какой причине попали в японский плен английские военные, можно проследить по хронике реальных исторических событий в Индокитае 1940-х годов. Как отмечает историк Б. Пирс «...даже американская помощь в виде китайских армий генерала «Уксусного Джо» Стиллвелла и «летающих тигров» генерала Клэра Ченнолта не смогла остановить одновременное наступление японцев в Бирме». И вновь британское отступление получило все характеристики разгрома. Подобно событиям в Малайе, оно оказало фатальное влияние на положение колониальной державы. Губернатор сэр Реджинальд Дорман-Смит, которому пришлось бросить свою большую коллекцию цилиндров, признавал: «Британцам никогда больше не удастся поднять головы в Бирме». Они не смогли ни защитить себя от вторжения японцев, ни уберечь гражданское население от атак на земле и с воздуха. По замечанию индийского чиновника, Н.С. Тайябджи, подобная бойня «покончила с остатками верности или сочувствия делу Британии среди бирманцев». К концу мая 1942 г. японцы оккупировали всю страну. По словам Тайябджи, они «уничтожили миф о западной неуязвимости, а вместе с ним - и те прочные связи, которые могли пережить сто с лишним лет эксплуатации и бездумной власти» [3].

У персонажа Сайто такой веры в британское величие, разумеется, никогда не существовало. Он презрительно относится к пленённым англичанам, к их требованиям соблюдать международные конвенции и отказу подчиниться приказу – строить мост. Как истинный самурай, Сайто считает британских солдат трусами и предателями, раз они предпочли плен благородной смерти. Впрочем, подгоняемый сроками, установленными командованием, японец идет на сговор с командиром плененных солдат, Николсоном, который говорит ему о том, что под его руководством солдаты начнут работу незамедлительно.

К изумлению собственных солдат и офицеров, полковник усердно принимается за организацию постройки моста, порицая при этом их за саботаж и халтурное отношение к делу. Выясняется, что его цель состоит в том, чтобы вернуть солдатам прежнюю форму и дисциплину, потерянные за время пребывания в плену. Он желает показать японцам, насколько хороши англичане в любом деле. И тем самым завоевать уважение врага, столь необходимое ему лично, и всей Британской империи. Сайто дает Николсону своих солдат, чтобы ускорить строительство моста, и вскоре добивается желаемого. Мост растет на глазах.

Лин концентрирует внимание зрителя на стойкой дисциплине в рядах британских военнослужащих, которая не исчезла ни в силу обстоятельств, ни в силу времени. Солдаты в фильме так и не поняли, зачем их командиру этот мост, но строили его без всяких оговорок и без малейшего неподчинения.

Одновременно с этими событиями, развивается история американца Ширза, который умудрился сбежать из плена и попасть в госпиталь для офицеров на острове Цейлон. Тут его находит командир секретного подразделения британских спецслужб майор Уорден и заставляет отправиться обратно в Индокитай, чтобы Ширз помог провести операцию по ликвидации строящегося моста. Испуганный американец признается, что он на самом деле вовсе не офицер, это звание он присвоил намеренно, надеясь на лучшее обращение в плену. Впрочем, выясняется, что британскому штабу об этом известно, и если Ширз не хочет, чтобы об этом доложили американскому командованию, он должен делом искупить вину.

Авторами фильма подчеркивается разница между Николсоном и Ширзом: для одного превыше всего долг и ответственность за своих подчиненных, для другого – война лишь способ нажать славу у себя на родине.

Тем временем Николсон в целях скорейшего завершения постройки моста прибегает к весьма странному, с точки зрения его подчиненных, мерам. Он просит раненых и заболевших малярией британских солдат тоже помочь ему в стройке. Те, не в силах отказать командиру, встают с деревянных полатей барака и идут за ним. В результате мост готов к сроку. Полковник и врач Клиптон прибывают к опоре моста деревянную доску, на которой написано, что мост построен британскими солдатами.

Той же ночью прибывшие командос вместе с бывшим военнопленным этого лагеря Ширзом минируют скрытые под водой опоры моста. Однако к утру уровень воды в реке снижается, и шнур взрывателя становится виден. Николсон замечает его и начинает догадываться о готовящейся диверсии. Как это ни парадоксально, британский полковник рассказывает о находке японцу Сайто. Возможно, некий мифический долг перед самим собой и империей заставляет полковника сохранить оружие, дабы противники, каждый раз глядя на мост, удивлялись его красоте и качеству, и соответственно воздавали дань уважения Британии.

Далее с сознанием полковника Николсона происходят совершенно невероятные вещи. Когда Уорден ножом убивает Сайто, пытавшегося оборвать провод взрывателя, и сообщает Николсону, что взорвать мост, это требование штаба армии, тот достает пистолет и стреляет в майора. Затем полковник хватается за Ширза, в попытке отнять у него детонатор и громко зовет японских солдат на помощь. Внезапно узнав американца, до Николсона доходит осознание того, что он натворил. В это время раненый Уорден достает автомат и стреляет в Николсона. Истекающий кровью, Николсон намеренно падает на детонатор, приводя его в действия. Мост взрывается вместе с первым поездом, который проходил в это время по нему. К реке прибегает уцелевший врач, который так и не понял своего командира, но которому верил вплоть до взрыва, и кричит, повторяя: «Безумцы, безумцы!».

В этих словах заключается весь замысел киноленты Дэвида Лина. Молодые солдаты, ветераны, победители и проигравшие, все они и те, кто верен долгу, и кто забыл о нем в нечеловеческих условиях плена, те, кто до конца был предан идее и разочаровавшиеся в ней - все погибли вместе с рухнувшим мостом. Этот мост лично для полковника Николсона был средством заставить британских солдат не потерять человеческий облик в плену, средством доказать враждебной стороне, что сила духа британских офицеров и солдат не будет сломлена ни при каких обстоятельствах.

В финальных кадрах, камера оператора внимательно следит за тем, как уплывает в мутной воде табличка, на которой написано, что проект и постройка моста выполнена английскими солдатами полковника Николсона. Так, режиссер, аллегорически, но, тем не менее, недвусмысленно говорит, что те давние британские военные традиции, являвшиеся мостом между прошлым и настоящим, которые так упорно старались сохранить английские офицеры, погибают в реке времени.

Фильм «Мост через реку Квай» вышел в момент, когда Великобритания вступила в свой по-

следний колониальный конфликт в Азии, пытаясь подавить освободительное движение в Малайе. Практически параллельно развивался «Суэцкий кризис», росло недовольство военных египетской кампанией, завершившейся позорным для Британии поражением и выводом войск с территории Ближнего Востока. Тогда же разворачивалась борьба африканских колоний за независимость, где мирные формы сочетались с немирными. В это время, в отличие от других западноевропейских стран, демонстрировавших высокие темпы экономического роста, хозяйство Великобритании находилось в застое. Подавление вооруженных восстаний, охрана имперских коммуникаций и т. п. превращались при данных условиях для Англии в непосильное бремя, а империя - в непосильную роскошь.[4, с.85].

Происходящие события вызвали ломку ценностей в сфере культуры. Если межвоенное поколение стойко и пессимистично прощалось со старыми идеалами Империи, то движение «разгневаных войной», которые еще детьми пережили Вторую мировую войну, «протестовали против существующей неопределенности не по-английски несдержанно и агрессивно»[5, с.76].

Их позицию и воплотил на экране Дэвид Лин, вложив в уста одного из героев слово «безумие».

Литература:

1. Трофимова О. С. Тема личности и империи в английском кинематографе 1930-80-х гг. Диссертация на соискание ученой степени кандидата искусствоведения. М., 2004
2. Дорошевич А.Н. Согласование времен: Современное осознание моделей прошлого в английском кино 60-х-80-х гг. // Киноведческие записки. 1990. № 8, с.168-181, с.171
3. Пирс Б. Упадок и разрушение Британской империи. 1781–1997. М.: АСТ, 2010, с. 548
4. Британская империя в XX веке. Под ред. А.М. Пегушева. М., 2010 г., 296 с. // ст. Глуценко Е.А. «Некоторые причины распада Британской империи», с. 112.
5. Трофимова О. С. Тема личности и империи в английском кинематографе 1930-80-х гг. Автореферат на соиск. уч. степени кандидата искусствоведения. М., 2004

УДК 81'128

МЕГАКОНЦЕПТУАЛЬНЫЙ ФЕНОМЕН СОВРЕМЕННОЙ ПОЛИЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ И МИГРАЦИЙ

Карабулатова И.С. - главный научный сотрудник, доктор филол.н., профессор, зав. сектором этнополитической, социокультурной безопасности и коммуникационных технологий ИСПИ РАН, Москва (Россия)

В период развития постсоветских государств проблемы мультилингвологии и формирования мультилингвизма становятся все более актуальными. Реализация синергетического полиаспектного подхода к исследованию мегаконцептуального феномена полилингвокультурной языковой личности в условиях глобализации и миграций позволяет выявить особенности и закономерности эволюции в этом сложном гуманитарно-социальном конструкте современного научного знания с позиций взаимодействия и взаимовлияния разноструктурных языков, фольклора, национальных литератур и искусств. Кроме того, она позволяет определить способы, формы и методы реализации их коммуникативного потенциала.

Современное электронно-информационное общество ставит вопрос выбора языка коммуникации и языка мышления. Энтропийные процессы неизбежно влекут за собой явления интерференции, интервенции (захвата сферы языка), аттрикции (порчи языка), сопровождающие процесс полилингвизма, влияя на процессы усвоения новых языков и сохранность родного языка. Современное общество, вовлеченное в мир цифровых технологий и коммуникаций, остается расколотым в социальном, идеологическом, культурном и национальном отношениях.

Ключевые слова: миграция, языковая деятельность, геополитика, лингвистическая безопасность, электронно-цифровое общество

В современной культурно-исторической ситуации, в условиях системного кризиса «цивилизованного мира» информационно-психологические воздействия на психику человека лавинообразно нарастают, что, несомненно, представляет собой постоянный источник психического стресса и расколотости с реальной этнолингвокультурной средой. Полиаспектность современного информационного пространства заставляет нас задуматься о выборе языка доставки информации, а также вербально-невербальной составляющей языка любого сообщения, поскольку явления культурного

шока, лингвистического шока при интенсивных миграционных потоках могут усиливать этнолингвокультурные рассогласования в структуре личности в функциональном аспекте [1]. На наш взгляд, именно это служит причиной различных конфликтов, обусловленных осознанием культурных дистанций как внутри самой личности, так и между отдельными социальными стратами. Не случайно русских, мигрировавших в Россию из Казахстана, местные русские называют казахами, а из Украины – украинцами.

Явления культурного шока, лингвистического шока при интенсивных миграционных потоках усиливают различные этнические рассогласования в структуре личности [2; 6; 8; 10]. Система глобальной сети Интернет, «размывающая» идентичность, вызывает к необходимости поиска новых путей осуществления национальной политики, прежде всего, в сфере межэтнических отношений [1; 2; 3; 5; 11; 13].

Международная миграция в привлекательных для мигрантов российских регионах формирует до 50% новых мигрантов, прежде всего из стран СНГ и Таможенного Союза. Однако последние события на Украине и на Ближнем Востоке спровоцировали новое глобальное «переселение народов», внося в коррективы в лингвоментальные стереотипы народов-контактеров [6; 7]. В этой связи особое звучание приобретают языки и культуры мажоритарных и миноритарных этносов как региона, так и страны в целом. Сегодня мы видим тенденцию к смешению разнородных этнокультурных элементов не только в обществе, но и в психике конкретного человека, что может привести к появлению психологических вербально-паравербальных симптомокомплексов [5; 6].

Предварительно проведенный нами мониторинг открытых источников показал, что в общей сложности в 2013-2014 гг. произошло 1610 этнически мотивированных конфликтных действий различной степени интенсивности (от размещения ксенофобного контента в Интернете до массовых столкновений с применением оружия и смертельными исходами).

Сегодня глобальная исламизация непосредственно влияет на этнокультурную ситуацию практически во всех российских регионах, а не только в традиционно исламских (Татарстан, Дагестан, Чечня, Ингушетия). Одним из показателей стало продвижение канонов исламской моды в ведущие европейские модные дома [13; 14]. Массовые столкновения в Европе между европейцами и пришлыми мигрантами-мусульманами обусловлены наличием большой культурной дистанцией и ложным декодированием внешних символов (например, короткая юбка, макияж и/или отсутствие нижнего белья не означает указания на проституцию в Европе) [13; 14; 15; 16].

Прагматический подход к языку видоизменяет природу лингвистического анализа, арсенал методов и последовательность используемых процедур. В этом контексте при формировании такой личности этнические дифференциации, равно как и общие речевые дисфункции, хотим мы того или нет, выступают на передний план при усвоении и русского языка и других иностранных языков [6; 8; 9].

На сегодняшний день в России предусмотрены Центры по работе с мигрантами, не владеющими русским языком и культурой, но совсем отсутствуют центры по адаптации мигрантов-соотечественников, т.е. тех, кто владеет неким набором знаний и умений в сфере русской культуры, но с учетом трансформации под влиянием длительного иноэтничного окружения. На наш взгляд, такая ситуация также создает ситуацию благоприятствования для развития этносоциокультурных дистанций между «своими» и «чужими» (пришлыми). Поэтому и работа с русскими Ставропольского края должна строиться иначе, чем с русскими Тюменской области, Татарстана и ХМАО.

Процесс глобализации в информационной сфере есть функционирование многомерного процесса на основе взаимодействия средств создания и распространения информации, которые путем концентрации совместных усилий формируют принципиально новый уровень информационного воздействия на общество [8; 9]. Возникает голограмма, которая оказывает существенное влияние на реальные процессы в обществе и в значительной мере формирует их. Уровень влияния этой голограммы может быть зафиксирован в результатах опросов различных групп населения [1; 10].

Скрининг современного информационного пространства РФ дает возможность не только проанализировать, но и выработать реальную программу, позволяющую предотвращать нагнетание негативных настроений в языковом сознании современных носителей языка. В современной культурно-исторической ситуации, в условиях системного кризиса «цивилизованного мира» информационно-психологические воздействия на психику человека лавинообразно нарастают, что, несомненно, представляет собой постоянный источник психического стресса и рассогласованности с реальной этнолингвокультурной средой. Оказываются возможными самые неожиданные варианты конструирования новых политических субъектов, новых политических альянсов и протоинститутов. Изменения будут происходить по слишком большому числу параметров, чтобы даже современные средства глобального контроля смогли уследить за происходящим. Так, во многих странах ЕС неожиданно для многих экспертов и аналитиков возник кризис социального государства, усилились национализм и сепаратизм [11; 12; 15] возникли противоречия между странами Северной и Центральной Европы (Германия, Франция, Великобритания, скандинавские страны), с одной стороны, и странами Южной Европы (Греция, Португалия, Испания, Италия), с другой. В то же время на Ближнем Востоке, в Северной и Тропической Африке, где многие десятилетия вызревали социальные, политические, ме-

жэтнические и межконфессиональные конфликты, в результате роста цен на продовольствие и обнищания значительной части населения разразились революции и кровопролитные гражданские войны.

В итоге Ближний Восток и значительная часть Африки стали очагом не только региональной, но и глобальной дестабилизации, а попытки свержения радикальными исламистами политических режимов во многих странах с конечной целью создания «Всемирного халифата» в перспективе угрожают всем без исключения государствам [4; 14; 15; 16].

В целом же дальнейшие перспективы развития социально-политической ситуации на Ближнем Востоке и в Северной Африке из-за углубления этносоциокультурных конфликтов остаются весьма тяжелыми и даже трагическими. При этом, как показал опыт Ирака, Ливии, Мали, Сирии, вмешательство западных стран в конфликты на Ближнем Востоке часто способствует не стабилизации, а напротив, углублению социальных, межэтнических и межконфессиональных конфликтов. Внешнее вмешательство нередко идет только на пользу радикальным исламистам и террористам, а иллюзии «управления» ими со стороны тех или иных государств и их спецслужб оборачиваются хаосом в мировой политике.

Несколько иная ситуация складывается на постсоветском пространстве. Во многих постсоветских странах, включая Россию, глобальный кризис способствовал повышению роли государства в экономической, социальной и культурной жизни, а также усилению авторитарных тенденций в политике.

В результате многие социальные, межэтнические и межконфессиональные проблемы оказались «загнанными внутрь», но не разрешенными [2; 3; 10; 11; 12; 13; 16]. Однако ситуация последних двух лет, разворачивающаяся на Украине, ярко демонстрирует развернувшийся кризис идентичности, этнической в том числе, и не готовность не только руководства страны, но и мирового сообщества к новым процессам в украинском обществе [2; 3].

В целом глобальный кризис оказал противоречивое воздействие на Россию и другие постсоветские страны. С одной стороны, он способствовал углублению социальных, межэтнических, межконфессиональных и социокультурных проблем, а с другой стороны, временно отодвинул их на второй план перед лицом обострения экономических проблем и проблем, связанных с низкой эффективностью государственного управления.

При этом следует учитывать, что в постсоветском регионе наиболее сложная и взрывоопасная социально-политическая ситуация в перспективе складывается в странах Центральной Азии [11; 12]. Усиливающиеся противоречия между различными кланами, этносами, народностями в Киргизии уже привели к нескольким «цветным» революциям и к фактическому расколу страны на две части. В Узбекистане, Таджикистане и Туркмении эти противоречия сдерживаются за счет жестких мер, принимаемых авторитарными режимами, а также за счет массового оттока трудовых эмигрантов (прежде всего молодежи, которая не может найти работу у себя на родине) в Россию.

Между тем, мы должны признать, что такая ситуация не является стабильной и может взорваться в любой момент.

Литература:

1. Ахметова Б.З., Жумагулова Н.С., Карабулатова И.С., Койше К.К., Поливарова З.В. Языковая личность в трансформирующемся обществе (на примере билингов в полиэтничном окружении). – Тюмень: ВекторБук, 2013. – 191 с.

2. Gabdrifkov I.M., Karabulatova I.S., Khusnutdinova L.G., VildanovKh., S. Ethnoconfessional Factor in Social Adaptation of Migrant Workers in the Muslim Regions of Russia. In the: Mediterranean Journal of Social Science. 2015. Vol 6, No3, Supplement 4, May 2015. – pp.: 213-223.

3. Карабулатова И.С. Языковая личность в контексте межкультурных коммуникаций // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. Кемерово: КГУКИ, 2011, №16. – С. 77.

4. Карабулатова И.С., Поливарова З.В., Койше К.К. Языковая личность в трансформирующемся сообществе: этнолингвистические дифференциации татар-билингов в иноэтничном окружении / Под ред. И.С.Карабулатовой. Коллект. Монография. – Тюмень: Вектор-Бук, 2011. – 189 с.

5. Карабулатова, И.С. Лингвобезопасность современной России как мегаконцептуальный феномен: полилингвокультурная языковая личность в условиях глобализации и миграций // Человек и язык в коммуникативном пространстве: сб.науч.ст. Красноярск: СФУ, 2014. Т.5. №5. – С. 216-220.

6. Карабулатова, И.С. Современная евразийская языковая личность как новая проблема лингвобезопасности в эпоху глобализации и миграций // Национальные приоритеты России, Омск, №2 (12), 2014(a), С.80-84 .

7. Osipov G.V., Karabulatova I.S., Shafranov-Kutsev G. F., Kucheryavaya E.R., Galiullina S.D., Sadykova L.R. Problems of Ethno-Confessional Extremism in Russia as a Reflection of Deviation Processes in the Society. In the: Mediterranean Journal of Social Science. 2015. Vol 6, No 6, S.3, - pp.: 95-103.

8. Александр Васильев рассказал о влиянии ислама на современную моду. Источник: <http://altaynews.kz/3865-aleksandr-vasilev-islam-moda.html> (дата доступа к базе 20.02.2016).

9. Ислам глазами модельеров. Влияние ислама на модную индустрию. Источник: http://guzella.ucoz.ru/blog/islam_glazami_modelerov_vlijanie_islama_na_modnuju_industriju/2012-01-02-2 (дата доступа к базе 20.02.2016).

10. Europol: В Европу проникли от трех до пяти тысяч террористов, обученных ИГИЛ. Источник: <http://www.e-news.su/in-world/99912-europol-v-evropu-pronikli-ot-treh-do-pyati-tysyach-terroristov-obuchennyh-igil.html> (дата доступа к базе 20.02.2016).

<https://www.facebook.com/groups/865670676817781/>
(дата доступа к базе 21.02.2016).

УДК 101.1:323.1

К ВОПРОСУ ОБ ОПРЕДЕЛЕНИИ НАЦИИ

Колдыбаев С.А. - доктор философских наук, профессор, зав. кафедрой философии Костанайского государственного университета имени А.Байтурсынова

В статье исследуется природа и определение феномена «нация». Дается критика сталинской трактовки нации. Предлагается авторское понимание и определение нации.

Ключевые слова: нация, этнос, национальный вопрос, народ, диаспора

Сегодня вполне определенно можно утверждать, что на постсоветском пространстве все еще доминирует сталинское определение нации. Нацию Сталин, как известно, определял в такой формулировке: «Нация есть исторически сложившаяся устойчивая общность людей, возникшая на базе общности языка, территории, экономической жизни и психического склада, проявляющегося в общности культуры» [1].

По своей сути это определение, будучи сугубо социальной, ставит проблему нации в зависимости от наличия известных четырех ее признаков. Однако данное определение нации уже не может нас удовлетворять, для чего обратимся к анализу их. Во первых, такие признаки, как общность территории, общность экономической жизни, языка выступают с точки зрения современности не признаками, а условиями образования, формирования нации, т.е. они входят в его генетическое определение. Более того, если даже их рассматривать гипотетически в качестве внешних признаков нации, то они скорее выступают исторически преходящими т.е. не носят жестко обязательного атрибутивного характера. Их нельзя рассматривать как сущностные, определяющие развитие нации с одним и тем же постоянством в прошлом, настоящем и будущем.

Во вторых, в частности, такой признак как культура скорее выступает вопреки сталинскому взгляду, как причина, нежели как следствие. Иначе говоря, культура является причиной и условием по отношению к формированию психического склада людей. Но одновременно и признаком всякой нации. Тому подтверждение сама практика развития нации. В самом деле, поставим вопрос, что объединяет, скажем, итальянцев независимо от их социального положения, политических взглядов и пр. и одновременно отличает их всех от всех русских, всех англичан, всех французов. Во всяком случае, не пребывание в составе одного геосоциального организма, а тем самым и не общность территории и экономики. Итальянец даже навсегда покинувший родину и переселившийся в США, долгое еще время, а чаще всего до конца дней своих остается итальянцем. В США к концу 80х годов XX в. проживало 5000 тыс. итальянцев, 5100 тыс. немцев, 3800 тыс. поляков, 1000 тыс. русских и т.п. Первое, что, казалось бы, роднит всех членов данной этнической общности и одновременно отличает от членов других таких общностей – язык. В известной мере это справедливо по отношению к русским, полякам, башкирам и многим другим этносам. В мире существует только одна этническая общность, члены которой говорят на польском. Это поляки. То же самое можно сказать о русских, башкирах, финнах и т.д. Но это не может быть отнесено к англичанам, испанцам, немцам, французам, португальцам, сербам. Язык, отличая англичан от французов, не отделяет их от американцев, англо-канадцев, англо-австралийцев, англо-новозеландцев. Отличая испанцев, скажем от шведов, язык не ограничивает их от мексикацев, кубинцев, чилийцев, аргентинцев. На немецком языке говорят не только немцы, но также австрийцы и германо-швейцарцы. На французском языке, кроме французов, говорят валланы, франко-швейцарцы и франко-канадцы. На одном языке говорят сербы, хорваты, черногорцы и боснийцы.

Однако различия не только между русскими и итальянцами, но и между англичанами и американцами, немцами и австрийцами, сербами и хорватами, французами и валланами проявляются в культуре. Нет американского языка, но существует американская культура. Нет аргентинского языка, но существует аргентинская культура. Один язык, но разные культуры у сербов и хорватов.

Общая культура – вот что роднит всех англичан, пока они остаются англичанами и отличает их от

американцев, ирландцев, шотландцев. Что касается языковой общности, то она как в том случае, когда эта общность в общем и целом совпадает с культурной, так и в том, когда она значительно шире последней, является одновременно и важнейшим условием возникновения и развития культурной общности и существеннейшим компонентом последней.

Конечно, иногда различия в культуре между частями одной этнической общности могут быть не меньшими, чем между разными этносами. Например, различия в традициях духовной и материальной культуры двух групп русских, одних - традиционно живущих в своей стране, и приезжающих (в России, например, приехавших русских из Казахстана называют «казахами»), не меньше, чем их отличие от белорусов и украинцев. И тем не менее, русские в Казахстане не образуют самостоятельную нацию, а принадлежат к одному общему этносу – русскому.

И предпосылкой тому является общность культуры, взятая в его фундаментальных и существенных характеристиках. Она во многом способствует тому, что и живущие в России и Казахстане в одинаковой степени осознают себя русскими. Подобно этому, под влиянием своей культуры англичане осознают себя англичанами, норвежцы норвежцами и т.д. Своя культура ведет к осознанию и своей общности, чужая культура воспринимается и как чужая нация. Не случайно, по мнению Ковалевского П.И. группа людей, сознающих себя объединенными множеством общих своеобразных культурных элементов и общим историческим прошлым и потому отличными от других людей, образует нацию»[2].

Культура, таким образом, может рассматриваться как явление групповой схожести этноса, как комплекс чувств, основанных на принадлежности к культурной общности, как коллективное ощущение, в результате которого и формируется общая идентичность. Помимо этой сферы самосознания (идентичности) этнос характеризует единый язык, разделяемые членами группы представления об общем историческом происхождении, общие черты материальной и духовной культуры; обряды, традиции, обычаи, нормы поведения, привычки, народное искусство, т.е. такие компоненты культуры которые передаются из поколения в поколение.

Есть некоторые корректировки и в отношении общности экономической жизни. Этот признак связывался в сталинском определении при его формулировке жестко с капитализмом, с процессом становления индустриального, капиталистического общества. Под его воздействием сложились в частности, европейские нации, которые необходимо учесть. Известно, что марксизм как теория создавался на материале Европы, причем, прежде всего Западной Европы. Классическая схема формаций прекрасно отражает историческое развитие западноевропейской цивилизации: рабовладельческая античность, феодальное средневековье, буржуазное новое время. Но стоит выйти за рамки западноевропейской цивилизации, и обратиться к реалиям Востока, как формационная теория начинает основательно буксовать. И тут в марксизме возникает понятие «азиатского способа производства», (введенного К.Марксом для характеристики своеобразия восточных стран), которое в сущности отражает признание определенной специфики проблемы возникновения и развития нации на Востоке.

Все это позволяет сделать вывод, что данное «четырёхпризнаковое» определение нации полностью не отвечает реалиям бурно развивающейся общественной жизни. Тем не менее, такое понимание сущности нации вошло в современную науку, в общественное и политическое сознание, исторически являлось основой деятельности в СССР в сфере развития нации и национальном вопросе.

И в настоящее время, данное определение и понимание нации остается популярным, о чем свидетельствует факт развития некоторыми обществоведами и политиками теоретической концепции нации за счет увеличения начального набора признаков, или же некоторого их изменения. Сегодня помимо сталинских признаков называются: наличие своего собственного обособленного национального государства, единство происхождения, антропологического типа, исторической судьбы, хозяйственного уклада, религиозного вероисповедания и т.д.

«Нация,- пишет например, Канагат Жукешев – есть устойчивая форма общности людей, занимающих определенную территорию, имеющих свои особенности ведения хозяйства, обычаи и традиции, литературный язык, культуру, национальную психологию»[3]. Как видим, автор статьи все перечисленные слагаемые считает признаками, добавляя дополнительные.

Однако нельзя не видеть, что ограничение восприятия нации только принципом учета роли объективных факторов оставляет в тени активную сущность нации. И здесь надо отметить, что сталинское определение, выдвигая на первый план объективные признаки, по существу игнорирует такой важнейший субъективный признак нации, как общность психического склада людей. Точнее, хотя он упоминается, но он недооценивается. Нация в сталинской трактовке не воспринимается общностью людей, сложившейся исторически, осознающей свое единство и на этой основе осуществляющих свой жизненный процесс, т. е. как субъект деятельности. Из основания теории нации выпадает принцип его духовно-психологического содержания, объясняющий специфику, характер способ жизнедеятельности конкретного этноса, отличающего его от других этнических образований. Нация в результате рассматривается как нечто зависимое лишь от экономических, социально-классовых отношений, как пассивное, развивающееся в результате изменений в других сферах общественной жизни. Вместо самого явления исследуются сопутствующие феномены. В итоге получается, жизнь народа подчиняется заранее принятым схемам, Такая схема, как мы помним, в советское время объективно способствовала как

в исследованиях, так и в политике управления межэтническими отношениями взгляду на развитие нации и межнациональных отношений в СССР как бесконфликтному, прямолинейному. В практико-политическом плане в то время, сталинское определение нации, будучи односторонним, ориентирующим на такое понимание детерминации развития нации, когда она делалась марионеткой исторической необходимости, заложенной в процессах, происходящих в сферах социально-экономических отношений, сыграло роль идеологического обоснования политики создания безнациональной общности.

Но нация не только объективная, но и прежде всего и главным образом, субъективная данность, представителем которой, прежде всего, говорят в отношении себя “это-мы”, а в отношении других “это-они”. Нация всегда субъектна. Если она слишком долго объектна, то она теряет свойства субъектности. Более того она способна на каком-то этапе полностью потерять собственную субъектность, если достаточно образом не борется за нее. История знает случаи, когда такая нация начинает тяготиться и даже гордится своей самореализацией в чужой субъектности, таковое мы наблюдаем у части современных российских татар, российских украинцев и мордвы, некоторой части казахов. Для такой категории этнических нации характерно нежелание самореализоваться в собственной этничности, что компенсируется самореализацией в чужой ипостаси. Исследователи, в частности, отмечают, что в таком положении, например, находится, в целом современная белорусская нация, которая весьма быстро теряет свою субъектность..

Иначе говоря, в определении нации субъективному его признаку, «психическому складу», на наш взгляд, необходимо дать должное место. Ведь нация, будучи формой организации человеческой жизнедеятельности, в то же время обладает и субъектными качествами. Подобный вывод необходимым образом вытекает из диалектико-материалистического взгляда. Введение в теоретическое обществоведение категории субъекта означает вычленение в человеке и человеческих коллективах наличия активного творческого начала, характеризующего его существование на основе осознания самого себя, выбора вариантов поступка, целеполагающей деятельности.

Субъектные качества нации обнимают собой все проявления психического склада людей, которое мы рассматриваем как тождественное национальной психологии. В концентрированном виде они выражают исходную основу психического склада – самосознание т.е. в способность нации и его представителей осознавать самого себя как единую общность и выражать их внешне в деятельностном виде: национальном характере и национальных чувствах.

Понятие «самосознание» в характеристике нации возникает только при рассмотрении нации на основе введения в ее характеристику понятия субъекта деятельности. Ибо только вычленение субъектно-духовной природы человека, понимание объективности такого качества, подчеркивание того, что человеческая история и на уровне рода, и на уровне личного бытия осуществляется на основе собственной деятельности, дает основание в свою очередь для выделения на субъектном уровне нации феномена «национального самосознания». Реализация этого принципа возможна на основе освобождения субъектных функции нации, т. е. возможности самоопределения и самовыражения. Эти взгляды при их корреляции с результатами рефлексии идеального этноса, с точки зрения ведущей, структурообразующей функции, и могут служить основой иного понимания нации.

Сегодня значимость национального самосознания как признака нации в научной литературе не отрицается. Признается, что национальное самосознание как реальное надиндивидуальное бытие лежащее в основе человеческих поступков, деятельности народов должно занять подобающее место в феномене «нация». Но термин «подобное» чаще всего квалифицируется как необходимость обязательного учета национального самосознания в определении «нации». Но, на наш взгляд, этого недостаточно. Национальное самосознание, по нашему мнению, должно рассматриваться как основной признак нации. Иначе говоря, по своей сущности нация – феномен субъективный, т. е. свойство определенного содержания сознания, а именно национального самосознания. Нация и национальное самосознание тождественны между собой.

Нация, должна рассматриваться как духовно-психологический феномен. Прежнее объективированное понимание нации рассматривающее его как сугубо определенный порядок, организацию социального явления страдало не только излишней объективацией. Одновременно такой подход не проводил и качественной разницы между различными формами исторической общности людей. Фактически получалось, что род, племя, народность, нация по своим объективным параметрам: общности экономики, территории, языка отличались друг от друга лишь размерами подобной «общности». Происходила тем самым определенная нивелировка, размывание качества лица конкретной этнической общности.

Но лицо, качество любой исторической общности выступает отличительным, специфическим, когда учитывается реальность каждой в его действительном выражении - этническом самосознании. Так, самосознание рода, племени характеризуется не только узостью, но также и тем, что признак общности распространяется на людей по кровнородственной линии. Самосознание народности характеризует единые складывающиеся признаки принадлежности людей родов и племен к одной общности. Качество нации, в отличие от прежних этнических общностей не только в его социальности, но и в природе национального самосознания. В частности, в том, что национальное самосознание жестко не зависит от

конкретной этнической общности, свободно от рецидивов родо-племенной принадлежности, либо их имеет как остаточные, второстепенные явления.

Сказанное отнюдь не противоречит тому, что исторически как донациональные, так и национальные формы самосознания – есть продукты развития объективных предпосылок. Иначе говоря речь не идет об игнорировании объективных параметров нации. Определяющая роль объективного начала в формировании нации не только не отрицается, а она органически предполагается. Но только общность экономики, территории, языка, культуры, других исторических факторов в этом случае выступают не признаками, а обязательными условиями, предпосылками образования нации, т.е. национального самосознания. Нация, выступая как духовно-этническое явление, отнюдь не игнорирует, а необходимым образом предполагает образование объективных предпосылок, под влиянием которых собственно и происходит формирование национального самосознания.

Национальное самосознание можно определить как совокупность знаний, оценок, мнений и отношений, выражающих содержание, уровень и особенности представления национально-этнической общности и ее членов о своей истории, современном состоянии, перспективах своего развития, а также о месте среди аналогичных общностей и характере взаимоотношений с ними. Стержнем же национального самосознания выступает осознание людьми своей принадлежности к определенной социально-этнической общности и ее положения в системе общественных отношений.

Это – основной, существенный элемент национального самосознания. Определенная совокупность людей, однозначно или приоритетно осознающих свою принадлежность к одной общности и есть нация. В национальном самосознании изначальным является общее чувство принадлежности определенного количества людей к одной определенной нации, где каждый представитель нации осознает себя как ее часть (самоидентификация). Понимание национальной принадлежности выражается в приверженности национальным ценностям, родному языку, национальной культуре, стремлении к суверенности. Национальная культура представляет собой естественную форму проявления и самореализации национального самосознания. В национальной культуре объективируются материальные и духовные представления нации о самой себе, о специфических чертах образа жизни, характера и т.д. И в тоже время, и развитие национальной культуры, его материальной и духовной базы выступает важнейшим условием формирования нации и его национального самосознания. Функционирование национальной культуры выступает одновременно и предпосылкой и выражением национального самосознания.

Из данного центрального элемента вытекают другие составные национального самосознания: представления об этноконсолидирующих признаках (осознание тождественности со своим этносом, сознание собственных этнопсихологических особенностей, осознание себя субъектом своей этнической общности т.е. представителем своего этноса) и этнодифференцирующих признаках (этноним – самоназвание, представления о происхождении и историческом прошлом своего этноса, этнической территории, языка, религии, культуре, экономике). Осознание принадлежности к определенной нации, представление о ее свойствах как единого целого с общим историческим прошлым, «привязанным» к определенной территории, наконец осознанное отношение к духовным ценностям своего народа и ориентация на них, — все это выступает исходным в формировании национальной «идеи», национальных интересов, национальной гордости, национальной ответственности и т. п., которые выражаются по своему в национальном характере каждого народа (психическом складе нации).

Таким образом, национальное самосознание по сути дела лежит в основании всего спектра проявлений духовно-психологической жизнедеятельности нации. Второй, образно говоря этаж национального самосознания образуют его общие рационально-этнические компоненты. Третий – особенности национального характера конкретного народа, через которые выражаются эти компоненты.

Исходная всей гаммы спектра национальных чувств и культуры – соотношение общности или индивида с определенной, конкретной нацией. Центральнообразующая роль фактора осознания принадлежности к общности придает национальному самосознанию характер духовной природы нации. Фактор национального самосознания выражающийся и в осознании принадлежности к общности, и в наличии соответствующих национальных чувств (национального духа, национальной гордости, патриотизма, ответственности, достоинства) и есть признак нации как естественно возникающей в истории этнической общности людей.

Ведь чем в конце концов отличаются нации? Тем, что каждая нация объединяет людей, которые считают себя принадлежащими к определенной, а не какой либо другой общности. В результате огромные массы людей объединяются в различные национальные общности, в зависимости от той этнической духовно-психологической принадлежности, к которой они сами себя причисляют. Общий духовно-психологический склад этнической общности выступает показателем и формой выражения нации, его сущностью. И здесь вполне очевидно, что, не географические границы, ни территория, ни государственная принадлежность, ни кровь, ни антропологический тип, ни быт, ни даже язык сами по себе не являются признаками, отличающими одну нацию от другой.» Признаком отличающим в действительности, нацию является уровень общего духовно-психологического единения данной исторической общности, общее чувство принадлежности к ней, вытекающее из этого чувство национальной гордо-

сти, национального патриотизма. Э. Геллнер, например, справедливо отмечает, что «обычная группа людей (скажем, жителей определенной территории, носителей определенного языка) становится нацией, если и когда члены этой группы твердо признают определенные общие права и обязанности по отношению друг к другу в силу объединяющего их членства. Именно взаимное признание такого товарищества превращают их в нацию, а не другие общие качества, какими бы они и были, которые отделяют эту группу от всех стоящих вне ее». И еще по Э.Геллнеру «1 Два человека принадлежат к одной нации, если и только если их объединяет одна культура, которая в свою очередь, понимается как система идей, условных обозначений, связей, способов поведения и общения. 2 Два человека принадлежат к одной нации, если и только если они признают принадлежность друг друга к этой нации. Иными словами нация создает человек, нации – продукт человеческих убеждений, пристрастий и склонностей».[4].

В своем содержательном выражении национальное самосознание есть не что иное, как комплекс представлений национальности о себе, интересах, ценностных ориентациях, установках по отношению к другим национальностям.. Национальное самосознание – это осознание общностью, личностью себя, своих национальных интересов и ценностей, своего места в мире, значения своей истории, культуры и перспектив дальнейшего развития. Иначе говоря, нация в своей сути – это единство людей, обладающих своей собственной общностью национального самосознания. Это единство нации не способно проявиться на уровне объективных факторов. Скорее общность языка, территории, экономической жизни, культуры – объективные признаки в сталинской трактовке в своей совокупности дают нечто похожее на единство, которое можно определить, на наш взгляд, как сходство индивидуумов, составляющих нацию. Но ведь сходство не есть единство. Сходство есть одинаковость, подобие, соответствие с чем-то, в тоже время как единство согласно толковому словарю русского языка характеризует цельность, сплоченность нации. Нация безусловно есть единство принадлежности индивидуумов к определенной, общей для всех них нации и его невозможно свести к сходству индивидов общности. Чем глубже осознание принадлежности к единой общности, тем масштабнее проявления национального самосознания (концентрировано национального духа), тем сильнее нация. Единство проявляется на самых различных уровнях носителей национального самосознания. Человек говорит в отношении себя: «Я – турок», «Я – русский», «Я – американец»; на уровне всей общности: «Мы – турки», «Мы – русские», «Мы – американцы»; в отношении своей страны, своего государства: «Турция – моя родина», «Россия – моя родина», «США – моя родина». Т.е. без национального самосознания не может быть нации. Совокупность людей относящих себя к определенной национальности составляет историческую общность называемой нацией. Именно в национальном самосознании любая нация определяет свои общие, коренные интересы, цели и идеалы, свое лицо в многонациональном мире, свое отношение к другим нациям и государствам.

Объективные факторы нации важны, но не в констатации, определении феномена существования нации. Они необходимы в процессе становления, развития нации. Но по своему значению объективные факторы не характеризуют нацию. Это вполне доказывается тогда, когда анализируется значимость конкретных объективных факторов, формирующих ту или иную конкретную нацию. Посмотрим, как приведенные объективные факторы работают на конкретных современных нациях..

Русские. Вроде бы все признаки налицо. Общность происхождения, территории, исторической судьбы, языка, национального менталитета, антропологических характеристик. Наличие своего государства, единство (хотя сейчас довольно относительное) в православном вероисповедании. Но все же возникают вопросы. Скажем, русские в национальных республиках СССР, конечно, относились к русской нации. Тогда можно было говорить об общности большой территории - СССР. А как быть теперь, когда бывшие советские республики стали независимыми, суверенными государствами и на многих новых границ России с обеих сторон сооружаются пограничные столбы? Как быть с теми русскими, которые остаются в этих государствах? Что они перестали относиться к русской нации на том основании, что они потеряли общность территории с русским населением России?

Швейцарцы. Государственное единство без общности языка. Известно, что в Швейцарии четыре языка, четыре этнические общности - германо-швейцарцы (65% всего населения), франко-швейцарцы (18,4%), итало-швейцарцы (9,8%), реторманцы (0,8%) - но есть единая швейцарская нация.

Казахстан - пример из нашего бытия. 30% казахов не знают казахского языка, пользуются русским языком. Так что эти 30% казахов не относятся к казахской нации?

Американцы. Ни общности происхождения, ни общности антропологического типа, ни общности менталитета. Языковая общность есть, но она роднит американцев с британцами, частью канадцев, австралийцами и т.д., то есть не является признаком национальной идентификации. Остается только общность государственной принадлежности, территории и (возможно) исторической судьбы.

Евреи. Ни общности территории, ни языка, ни общей исторической судьбы. Общность антропологического типа и исторического происхождения – более чем сомнительны. По сути единственный формальный признак – религиозная принадлежность, да и этот признак в настоящее время относителен. Тем не менее, евреи прекрасно осознают себя отдельной нацией и эффективно поддерживают свою национальную идентичность, столетиями не ассимилируясь среди других народов.

Вывод состоит в том, что ни один из формальных объективных признаков нации не является не-

обходимым и достаточным. Объективное существование нации может успешно обходиться без любого из этих признаков, если наличествует главное: факт национального самосознания.

На практике в полной мере важность центрального места национального самосознания, в частности, было продемонстрировано событиями второй половины 80-х—90-е годы XX в., в период обострения межнациональных отношений на постсоветском пространстве. В это время процессы, как известно, объективные, так и субъективные, связанные со сферой национального и межнационального бытия, проявились в полной мере. Ведь именно феномен духовно-этнического, выражаемый в могучем подъеме национального самосознания народов бывших республик СССР и выступил тогда важнейшей побудительной силой развала Советской империи.

Национальное самосознание и есть, собственно говоря, и признак и показатель в целом феномена «нация». Нация является духовно-психологическим феноменом, формируемым под влиянием соответствующих объективных предпосылок. В структурном виде, нация, базируясь на чувстве принадлежности людей к одной общности, являющейся ее сущностью, включает в себя в качестве основных компонентов - национальную гордость, национальный патриотизм, национальную идею, национальную ответственность и другие общие для общности духовно-психологические чувства, представления, установки. Нация – это историческая общность людей объединенных единым общим национальным самосознанием, прежде всего осознанием принадлежности к общности, сформированным по влиянием общности экономики, языка, территории, культуры и других исторически своеобразных для того или иного народа условий.

В широком плане, именно по состоянию национального самосознания следует судить и о состоянии нации, степени ее продвинутости, развитости, силе духа и т.д. «Именно качество нации, - подчеркивает Н.Назарбаев,- сила духа народа, способность принять вызовы времени и идти вперед, было и будет определяющим фактором успеха государства»[5]. Духовно-психологическое единство нации – это некое общее, что характеризует и объединяет невидимо определенную общность людей в единый организм. Оно возвышаясь над каждым индивидом входящим в данную общность выступает образно говоря своего рода надличностным организмом.

Силу национального самосознания, а следовательно и мощь нации зависит от степени продвинутости национальной гордости, национального патриотизма, национального достоинства, приверженности национальным ценностям, т.е. того, что вытекает из общего осознанного чувства принадлежности к одной, общей нации.

Важным следствием в каждой общности выступает не сколько наличие, а качество национального самосознания, выражающееся в сплоченности, единстве, приверженности общности своим национальным идеалам и ценностям, готовности их отстаивать. Именно эти показатели характеризует развитость нации. Конечно, прибора, который может зафиксировать уровень развитости их нет и не может быть. Но в социальной философии существуют более общие понятия отражающие уровень развитости нации в целом, его сущностного признака. Ведь употребляются же в научном лексиконе понятия «продвинутая нация» «формирующаяся нация», «становящаяся нация» и т.д

Иначе говоря, уровень состояния нации определяется состоянием национального духа, развитостью чувства национальной гордости, патриотизма, цивилизованностью и что немаловажно свободой сознания общности от негативных следов своего донационального прошлого.. Зрелость компонентов национального самосознания - есть показатель степени продвинутости конкретной нации. Это в равной степени относится не только к народам, которые находятся в стадии становления собственного национального самосознания, но и тех конкретных общностей, которые традиционно причисляем к развитым народам (страны Западной Европы).

В реальной жизни национальное самосознание, безусловно, в первую очередь проявляется на индивидуальном уровне, но оно также существует на уровне общности, которое существенно отличается от ее функционирования на индивидуальном уровне. Здесь необходимо учитывать вывод французского социолога Э.Дюргейма, сделанного еще в начале века о том, что социальная группа думает, действует иначе, чем ее члены, если бы они были разъединены.. Необходимо иметь в виду, что нация и индивид, как представитель этой общности, - это не одно и то же. Здесь необходимо исходить из того, что подобно тому, как общество не есть “сумма” составляющих его людей, так и общественное сознание есть не сумма сознаний отдельных личностей, а качественно особая духовная система, которая живет своей относительно самостоятельной жизнью. Национальное самосознание также представляет собой систему духовных образований, объединяемых неким интегративным элементом, и задача определения состоит в выявлении этого интегративного начала и определении национального самосознания через него.

Подобный уровень организации, заметим, в целом вообще присущ всем конкретным частностям материального и духовного мира. Известно, например, что живая материя имеет множество уровней организации, и уровень отдельного организма – далеко не высший из них. Существуют и надорганизменные уровни – такие как популяции и биоценозы. Очевидно, что это общее правило распространяется и на человека. Конечно, было бы вульгарным упрощением видеть в нации *только* популяцию людей. Понятие популяции отражает лишь биологическую составляющую человеческой природы. Однако это

несколько не отрицает того факта, что и человеческому виду присущи надорганизменные уровни организации, но имеющие не только биологическую, но и социально-культурную составляющую.

Нация - это общая совокупность людей лично относящих себя к определенной общей нации, т.е. обладающих единым общим национальным самосознанием. Общая коллективно-субъектная самоидентификация национального самосознания выступает в нации определяющей, главной. Если же мы наблюдаем в этом общности полную разногласию и уже не можем увидеть реальность этнопсихологического единства, если разные представители одной нации самым различным образом понимают границы нации и признаки принадлежности к ней – это значит только одно: нация находится в глубочайшем кризисе. Образно говоря, она пребывает уже в бессознательном коматозном состоянии. Она может выйти из этого состояния, обретая вновь свою субъектность, а может и погибнуть, распавшись на отдельные социальные группы, племена или попросту «человеческую пыль». Нация, говоря емко, есть не механическая совокупность составляющих ее индивидуумов, а прежде всего целостный этно-духовный феномен обладающий собственным общим самосознанием

Иначе говоря, нация – это общее духовно-этническое единство, выступающее в виде надличностного субъекта, которое не отменяется теми или иными людьми, сознательно или бессознательно выделяющими себя или попросту выпадающими из нее. Но приоритет и доминанта общего, не должны на наш взгляд, приводить к игнорированию желания личностного национального самосознания. Необходимо не только уважение, но и должное признание национального самосознания личности, его желание быть частью той или иной конкретной нации. Это в конце концов одно из незыблемых естественных прав человека.

Здесь в реальной жизни могут быть самые различные варианты. И чаще всего на уровне национального самосознания отдельных личностей. Личность, например, может не знать, или крайне слабо знать родной язык, но тем не менее он внутренне считает себя органической частью той нации, где он функционирует как государственный. Или человек территориально может жить вне пределов своей Родины, но считать себя также частью нации, которая в ней живет. Отдельные личности несмотря на имеющиеся у него внешние отдельные инонациональные параметры совершенно четко относят себя к определенной нации.

Могут возразить – это отдельные случаи, это нетипично. Но в жизни подобного рода противоречия проявляются и внутринациональных общностях, что довольно часто фиксируется на уровне общественного мнения. Для одной части казахов, к примеру, обрусевшие казахи – несомненная часть казахской нации, для других, склонных подходить более радикально такие казахи не являются таковыми. С точки зрения одних людей, казахи, не знающие родного языка является казахами с точки зрения других – они не казахи. Таких примеров можно привести множество. В любой момент времени найдутся люди, так или иначе, не вписывающиеся в национальные стандарты общественного мнения. В этой ситуации абсолютизация стандартов способны приводить к противоречию коллективно-субъектной самоидентификации нации и индивидуально-субъективных идентификаций со стороны отдельно взятых членов этой общности. И это противоречие должно разрешаться не стандартами коллективно-субъектной самоидентификации, а самой личностью, тем к какой нации его собственное личное национальное самосознание себя относит.

Более того, реальная практика способна демонстрировать и случаи, когда не только на уровне личности, но и более крупных этносоциальных групп, например диаспор именно характер национального самосознания небольшой общности, а не основного массива нации, выступает главным определителем их национальной принадлежности. Диаспоры, как известно, живут вне своей исторической Родины, не вписываются в некоторые стандарты объективных факторов нации, например, территориально, экономически. Тем не менее, в истории, в том числе современной, как правило, представители диаспоры в преобладающей себя части вполне определенно считают себя частью нации находящейся на их исторической Родине. И причина тому – их собственное национальное самосознание

Таким образом, само введение в структуру нации понятия самосознания ставит проблему нации как субъекта исторической деятельности со всеми вытекающими из этого последствиями. Национальное самосознание занимает центральное место в определении нации. Такая фиксация, будучи научно обоснованной требует и изменения представления о сущности нации. Полагаем в теоретическом обществоведении такое исследование нации—дело будущего.

Литература:

1. Сталин И.В. соч., М., 1953, т.2
2. Ковалевский П.И. Психология русской нации. Спб, 1915, с.1
3. Жукешов Канагат Элемент родовой идентичности. Трибуна. 2013, 13 ноября
4. Геллнер Э. цит. Тишков В.А. Социальное и национальное в историко- антропологической
5. перспективе // Вопросы философии. М., 1990, № 12, с.12
6. Казахстанская правда. 2015, 21 мая

UDC 378.14

INTERACTIVE WHITEBOARD IN FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM

N. Manasbayeva - MSc in Foreign Philology, Baitursynov Kostanay State University, Kostanay, Kazakhstan

This paper is devoted to the benefits of application of interactive whiteboards at the lessons of foreign language. The paper suggests several recommendations on the selection of exercises and their formatting using special features of Active Inspire software. This article will be especially useful for English teachers, who want to diversify their lessons and improve academic performance using information and communication technologies.

Keywords: interactive whiteboard, teaching tool, foreign language.

This paper describes and analyses the uses of interactive whiteboards in foreign language classrooms. We will first discuss the interactive whiteboard from a teacher's point of view in order to see how it may facilitate teaching. We will then look at some of the same activities from the perspective of a student in order to see how it may facilitate learning. Finally, we will identify and discuss some of the weaknesses of this tool.

We will start by giving some information on the interactive whiteboard itself.

An interactive whiteboard is an interactive electronic white board which can be used for different purposes. It is connected to a computer and to a projector which displays the image seen on the computer screen. First the software (and hardware) must be engaged, and then the board must be oriented. Once this is accomplished, you are ready to begin.

Once the computer screen has been projected onto the interactive whiteboard, the user can control all Windows applications with the touch of a finger. The user's finger becomes, in effect, the mouse. The user needs only to press the board's surface to open and close files, explore web sites on the internet, or operate software.

As with any regular white board, the user can take notes on the interactive whiteboard. But unlike notes that are taken on a regular white board, these notes can then be printed or saved like any other document.

Those are the two main features of the interactive whiteboard. We will now see what kind of activities interactive whiteboards can offer to the foreign language classroom.

We will now take a look at the activities proposed for the foreign language classroom from two different perspectives – that of the teacher and that of the student.

Activities which support teaching. An interactive whiteboard supports the teaching process of foreign languages in three main ways: it supports interaction and conversation in the classroom; it helps with the presentation of new cultural and linguistic elements; and it promotes the organizational skills of the teacher.

Activities which support interaction and conversation with students. A projection onto an interactive whiteboard is very different from a classic projection of what is found on a computer screen. With an interactive whiteboard the user is able to navigate from the board. He does not need to continually go back to the computer and, as a consequence, turn his back to the class. The teacher can spend his time concentrating on the learning process of the student instead of the technology. This is very important when using interactive whiteboards to teach and is crucial in the foreign language classroom. All foreign language teachers know how difficult it can be to have a relaxed conversation with the students in the target language.

The interactive whiteboard can facilitate certain types of conversations in that all members of the classroom may concentrate on the same item at the same time and conversation may then spring from that. The merit of an interactive whiteboard is that it enhances conversation. When the teacher is navigating from point to point, he faces and interacts with the class. The teacher is able to focus on the student's language production instead of technical issues.

The interactive whiteboard also supports communication when used in combination with a wireless keyboard. The teacher can sit with the students, reading a text or having a conversation. When new vocabulary is needed or appears, the teacher can enter the new word into the keyboard, and it will then appear on the board. The awkward situation of having to stand up, go to the board, and write the new word on the board does not occur. By simply typing the new word onto the board, the conversation may progress smoothly. The students do not have to write the word immediately. At the end of the activity, the teacher can reinforce the vocabulary by underlining, highlighting or circling. If desired, it can be printed for the student and saved for the teacher.

Activities which support the presentation of new linguistic and cultural elements. An important use of the interactive whiteboard is its aid in presentation of new linguistic and cultural elements. The teacher can prepare a lesson as usual in a Notebook file or Word Document, and is then able to use the features of the interactive whiteboard to his advantage. The instructor can use the interactive whiteboard to overwrite, un-

underline, highlight or circle the elements that he wants to emphasize. Because the document is typed, it is very readable, and it – along with changes and new emphases – can be saved and displayed again at any time.

The features of the interactive whiteboard can also make a big difference when presenting authentic documents such as web sites. The enable the teacher to explore the document at length rather than staying at a simple presentation level. Bacon/Finnemann (1990) and Allen, Bernhardt/Berry, Demel (1988) suggested in their studies the positive influence of authentic documents in language learning. With an interactive whiteboard the instructor can not only simply project a web site, he can also overwrite it to emphasize specific linguistic and cultural elements. The interactive whiteboard also facilitates navigation of the site because it is finger driven on the board. This, too, facilitates classroom activities.

Activities which support teacher organization. It is often very difficult for a foreign language teacher to keep track of vocabulary introduced in the classroom, especially in the more advanced classes. Because the teacher is able to save the notes written on the board, the interactive whiteboard can help this process. The teacher has a record of all of the vocabulary introduced at any given time and can promote their reinforcement.

Activities which support the learning process. Activities which support oral skills. Pennington (1996, 10) noticed “that the computer can sometimes encourage a form of ‘anti-social’ behaviour that amounts to working in isolation from others”. This is a common criticism of computer use and is especially relevant to the foreign language teacher, who is supposed to interact with the class as much as possible. The introduction of the projector associated with the interactive whiteboard brings the problem into a new perspective. When presented to the whole class, a web document can enhance oral interaction within the whole class. Opinions and ideas can be exchanged. It is possible to extend this operation of the interactive whiteboard in order to let the student, instead of the teacher, navigate the board. The other students may guide him by giving directions in the target language. As suggested for group activities using the computer (Abraham and Liou 1991; Chapelle, Jamieson and Park 1996), the interactive whiteboard brings people together and encourages communication.

It is also possible for students to present projects on the interactive whiteboard. This enables them to speak without having to worry about the mouse. Pictures and text are shown without delay with the simple touch of a finger. This places the oral production in the target language in the foreground.

Activities which support the cognitive process. Interactive whiteboards can support and enhance the learning process in many ways. One basic feature of the interactive whiteboard is that there are many possibilities for overwriting any projected object. This allows the student to focus. They are not so easily lost and they know what the teacher wants them to select. Because the teacher can emphasize any particular structure by highlighting, underlining, or circling with different colours, it is easier for the students to organize the new concepts. The interactive whiteboard is a valuable learning tool.

A presentation supported by the interactive whiteboard requires that the student prepare his project with the tools he can use to support it. In an electronic context, this means the use of links. By creating links to present a paper, the student must organize his thoughts and the content. The organization required by this may encourage him to make a learning habit out of this discipline.

Another activity supported by the interactive whiteboard is the correction of a paper by the whole class. This gives everyone in the class the opportunity to improve their language skills. They may look for spelling or language mistakes and correct them by overwriting on the board. This helps to give them an eye for the language. They are more aware of linguistic elements when they try to figure out what is correct or incorrect in a language. This activity helps not only the original author of the work, but the whole group as well. Activities which support student motivation and emulation. Students like to work on the interactive whiteboard! They love to use a board that can be operated simply by touch. They may even ask to be quizzed, simply for the fun of writing on the board. It brings true excitement to the classroom. Many studies indicate that such excitement and positive attitude are important for learning. The learning process can't be started without a student's positive attitude.

Some problematic aspects related to interactive whiteboard use in the foreign language class. The problems found with interactive whiteboards are not foreign language specific but rather are more general problems. The technical issues mentioned here may be specific to the use of the interactive whiteboard in an educational setting.

The first issue that teachers need to know is that, in order to use the interactive whiteboard properly, it is crucial that it be properly oriented. This must be done very carefully and nothing may be moved in order to get an optimal reaction from the interactive whiteboard. No one should touch the projector or the cart which holds the projector. If a portable board is being used, care must be taken that the wheels are properly locked. If the orientation is not done properly or if it is disturbed, class time will be wasted.

Another problematic area with the use of the interactive whiteboard is related to the interactive whiteboard pens. The pen tray is electronically connected to the system so that it can recognize when a pen has been taken. This is how the interactive whiteboard knows that you want to “write” and this is how it knows which colour you want to use. However, if you forget to put a pen back in its place, the board will think

that you want to write with it. Anything that you do on the board will be written there. You will be unable to navigate unless all pens and the eraser are covering their electronic fields.

Another small issue which is nonetheless relevant in an educational setting is the quality of writing. This is especially important when interacting with young students. When students are learning a language, they often cannot connect the new words to their sound system. It is important that they be able to see a very clear spelling of the new words.

This analysis of the interactive whiteboard in the foreign language classroom has underlined benefits and possible problems sources classroom use.

Our impression is that the interactive whiteboard is a very innovative and powerful support for language acquisition. First of all, it provides a bridge that allows using the features of computers without breaking communication – it even supports it. Secondly, it may enhance new kinds of learning processes, for instance when working with two windows.

On the practical side, the interactive whiteboard offers a very interesting option for bringing the Internet into every FL class. The Internet, and the access it provides to authentic documents, is the biggest revolution in foreign language teaching/learning in the last few years. An interactive whiteboard brings this interactive feature into the classroom without involving the cost of having one online computer for every student in the classroom.

References:

1. Rotenberg B. C., Arshavskiy Century Search activity and adaptation. -M, 1984
2. Robinson, K., 'Education systems too narrow', ABC 7.30 Report (16 June 2009): www.abc.net.au/7.30/content/2009/s2600125.html
3. Кашина Е.Г., Традиции и инновации в методике преподавания иностранного языка. Самара: Изд -во Универс -групп 2006, 75с.
4. Chun D. Using computer networking to facilitate the acquisition of interactive competence. Systems, 1994

УДК 82

ЮБИЛЕЙНЫЙ ГОД РОМАНА Ф. ДОСТОЕВСКОГО «ПРЕСТУПЛЕНИЕ И НАКАЗАНИЕ»

Созина Т.Н. - кандидат филологических наук, старший преподаватель Центра языковой подготовки (ЦЯП), Костанайский государственный университет им. Байтурсынова

Статья посвящена юбилейному году романа Ф.Достоевского «Преступление и наказание». Автор исследует причину колоссального исследовательского интереса к данному произведению великого русского писателя.

Ключевые слова: духовно-смысловая ценность, полифонизм, гуманизм, христианство, нравственность.

В этом году исполнилось 150 лет со дня выхода романа Ф. Достоевского «Преступление и наказание» (дата опубликования романа 16 января 1866 года). Напомним главную проблематику романа: на основе истории одного преступления – убийства студентом Раскольниковым старухи-процентщицы – писатель обращается к важнейшим проблемам человеческого существования: границы свободы, право на насилие во имя благих целей, цена жизни одного человека как в области личных отношений, так и в масштабе истории.

Пожалуй, редкое произведение может претендовать на то, чтобы дата его рождения отмечалась. Но не в случае с романом Федора Михайловича. О знаменательной дате напомнили российские СМИ и Интернет-портал, например, журнал Н. Михалкова «Свой» (январь, 2016), издание «Санкт-Петербург.ру», В. Малышев, директор Дома писателей («Петербургский дневник») и мн. др.

Действительно, вот уже вторую сотню лет роман приковывает пристальное внимание как исследователей-специалистов: филологов, философов, богословов, искусствоведов, психологов, юристов и др., так и людей творческих: драматургов, режиссеров, актеров, писателей, художников и др., а также, влюбленных в творчество великого русского писателя, читателей по всему миру.

Возникает закономерный вопрос: почему роман популярен до сих пор, почему вокруг него не утихают споры научного и творческого характера, в чем причина обращенности к произведению разных поколений, людей разных культур и представителей различных конфессий.

Прежде чем рассуждать о безусловной духовно-смысловой ценности романа, хочется обратиться к прагматической стороне интересующего нас вопроса. Каков интерес к произведению в коли-

чественном измерении? В данной ситуации говорить о соотношении количества к качеству, возможно, не вполне закономерно. Но все-таки, частота обращения к роману имеет свою положительную статистику, которая свидетельствует о популярности романа Ф. Достоевского. На день обращения (25.02.2016) по запросу: роман Ф. Достоевского «Преступление и наказание» нашлось 241 тыс. ответов.

Так, по данным Википедии роман «Преступление и наказание» имел 27 экранизаций, из них – 8 зарубежных. Из самых известных советских версий – это экранизация 1969 года режиссера Льва Кулиджанова, а из российских постановок – сериал Дмитрия Светозарова 2007 года. Роман был экранизирован четыре раза в США и по одной киноверсии имеют Италия, Германия, Франция, Финляндия. Знаменитое произведение Достоевского имело множество театральных постановок. В России оно было поставлено на сцене Театра им. Моссовета, Московского Театра на Таганке, Московского Художественного Театра им. Чехова/МХТ, а также на лучших мировых театральных сценах. Существуют также иллюстрации к роману, созданные в 1870-е гг. Петром Боклевским, а в 1960-1970 гг. – Михаилом Шемякиным и Эрнстом Неизвестным, рисунки Бориса Костыгова, многие годы изучавшего Петербург Достоевского. Написана одна рок-опера. Сочинение Достоевского переведено на многие мировые языки: французский, немецкий, польский, сербский, болгарский, каталанский, литовский, иврит, японский и др., а также на язык эсперанто.

Ещё роман «Преступление и наказание» стал отправной точкой для новой традиции: проводить День Достоевского. Впервые это событие состоялось в 2010 году в Петербурге. В течение одного дня в музеях, театрах, кинотеатрах, выставочных залах и библиотеках города демонстрируются спектакли, кинофильмы и выставки, объединённые одной темой – «Жизнь и творчество Ф. М. Достоевского». Этот праздник включён в программу официальных культурных событий города и отмечается 3 июля. Почему именно эта дата – ответ находим в начале романа «Преступление и наказание»: «В начале июля, в чрезвычайно жаркое время, под вечер, один молодой человек вышел из своей каморки, которую нанимал от жильцов в С–м переулке, на улицу и медленно, как бы в нерешимости, отправился к К–ну мосту» [1, т. 2, с.7].

Но, конечно же, не только и не столько символические совпадения стали решающим фактором, определившим неиссякаемый интерес к первому роману великого «пятикнижия» Достоевского. Роман привлекает своей проблематикой, авторской позицией, особым психологизмом и неистовой верой писателя в человека, основанной на христианских заповедях.

В научном мире роман по-прежнему имеет высокий индекс исследовательского интереса. По данным Библиотеки диссертаций РГБ/ dslib.net в 21 веке по роману «Преступление и наказание» было защищено 28 диссертаций.

К сожалению, количество научных работ (книг, монографий, статей) определить даже по Интернет-источникам не представляется возможным. Такой статистики не ведётся, но масштаб имеющихся публикаций, несомненно, велик. О «Преступлении и наказании» писали критики и специалисты в области русской литературы, начиная от момента публикации произведения до сегодняшнего дня.

Вопросы композиции «Преступления и наказания» затрагивали многие литературоведы, изучавшие роман: М.М. Бахтин, С.В. Белов, В.Е. Ветловская, В.В. Виноградов, Л.П. Гроссман, А.С. Долинин, Ф.И. Евнин, В.Я. Кирпотин, В.В. Кожин, Р.Г. Назиров, Б.Н. Тихомиров, П.Х. Тороп, Г.М. Фридендер, А.Г. Цейтлин, Н.М. Чирков, Г.К. Щенников и др. Предметом специального изучения стала идея Раскольникова, осмысление ее роли в романе вызвало споры среди литературоведов; также жаркие дебаты разгорались по поводу жанровой принадлежности произведения.

Принципиально важным признанием стало, что «Достоевский - творец полифонического романа». Автор данной идеи – М.М. Бахтин – доказывал, что голос героев Достоевского построен так, как строится голос самого автора. Слово героя так же полномерно, как авторское. Ему принадлежит исключительная самостоятельность в структуре произведения: «Автор говорит всю структуру своего романа не о герое, а с героем» [2, с.7-9, 79, 82]. Позже полифоническая концепция М.М. Бахтина имела как своих сторонников (А.Г. Цейтлин, Н.М. Чирков, Р.Г. Назиров, Б.А. Успенский), так и критиков (В.Е. Ветловская).

Одной из первых знаковых работ о романе стала статья Д. Писарева «Борьба за жизнь». Она возникла в связи со спорами вокруг романа и ответила на вопрос об объективном, социальном содержании созданных Достоевским образов. Подходя к «Преступлению и наказанию» с позиции «реальной критики» Д.И. Писарев первым понял и показал социальное значение романа как реалистически верное воспроизведение некоторых «бедственных обстоятельств» русской жизни 60-х годов. Он поставил вопрос о нравственной ответственности общества за преступление, совершенное отдельной личностью. «От решения этого вопроса зависят те отношения, в которые читатель встанет к герою, совершившему грязное и отвратительное преступление. Читатель может или презирать и ненавидеть Раскольникова, как вредного и низкого негодяя, для которого уже нет и не должно быть места в гражданском обществе; или же читатель может смотреть на него с почтительным состраданием, как на несчастного человека, свалившегося в грязь под невыносимым гнетом таких суровых, непобедимо враждебных обстоятельств, которые могли бы сломить даже очень твердую волю и отуманить даже

очень светлую голову» [3, т.4, с. 322].

Таким образом, критик рассматривал образ Раскольникова как жертву, социальной несправедливости, приглушив при этом его чувство индивидуального протеста. Писарев подверг критике теорию Раскольникова об особой роли необыкновенного человека в судьбе общества: «Ни одна из этих личностей, как бы она ни была гениальна, не имеет разумного основания, во имя этой будущности или во имя своей гениальности, разрешить себе такие поступки, которые вредят другим людям и вследствие этого считаются непозволительными для обыкновенных смертных» [3, т.4, с. 340].

Можно с уверенностью заключить, что Д. Писарев первым понял роман «Преступление и наказание» как правдивый документ эпохи, как реалистическое отражение русской жизни. Писарев во многом определил принципы подхода к роману, его мысль о Достоевском, как гуманном изобразителе страданий, вошла в обиход русской критики и прозвучала как высшая похвала писателю.

Если Д. Писарев положил начало социально-гуманному подходу в интерпретации романа Достоевского, то представители русской религиозной философии конца XIX – начала XX века обратили внимание на библейские темы и образы в поэтике «Преступления и наказания». Первыми в этом направлении исследования стали В.С. Соловьев, Л. Шестов, В.В. Розанов, Н.А. Бердяев.

Представителей русского культурного ренессанса Ф. Достоевский и его роман интересовали, прежде всего, с мыслительской точки зрения. Великий романист виделся им как пророк нового христианства, как глашатай русской мессианской идеи, как гениально прозорливый современник, во многом угадавший пути и судьбы России.

«Три речи в память Достоевского» Соловьева – первая попытка религиозно-философского анализа произведений Достоевского, попытка показать, что христианская вера пронизывает весь литературный мир писателя. В своих речах в память писателя философ называет ключевой вопрос, который ставит перед собой: «Чему служил Достоевский, какая идея вдохновляла всю его деятельность?» [4, с. 290]. Вл. Соловьёв говорит здесь о положительном религиозном идеале, который был выстрадан самим Достоевским и который поднял его над течениями общественной мысли: «Если мы хотим одним словом обозначить тот общественный идеал, к которому пришел Достоевский, то это слово будет не народ, а Церковь» [4, с. 300]. Центральной идеей в творчестве Достоевского Вл. Соловьёв называет христианскую идею – «идея свободного всечеловеческого единения, всемирного братства во имя Христова» [4, с. 302].

Христианское мышление Достоевского определяет и замысел, и сюжет, и композицию и систему образов, и внутреннее содержание образов «Преступления и наказания». Во многом такой подход обусловлен писательской задачей самого Достоевского, который в черновых набросках к роману сформулировал православный характер идеи: «Идея Романа 1. Православное воззрение, в чем есть православие. Нет счастья в комфорте, покупается счастье страданием. Человек не рождается для счастья. Человек заслуживает свое счастье, и всегда страданием. Тут нет никакой несправедливости, ибо жизненное знание и сознание (т.е. непосредственно-чувствуемое телом и духом, т.е. жизненным всем процессом) приобретается опытом pro и contra, которое нужно перетащить на себе страданием. Таков закон нашей планеты, но это непосредственное сознание, чувствуемое житейским процессом – есть такая великая радость, за которую можно заплатить годами страдания» [5, т.7, с. 154-155].

Такая позиция писателя противоречит установкам современной цивилизации, где человек достоин счастья в комфорте. Но это скорое и поверхностное суждение. Периодически в развитии человеческого общества наступают времена «лёгкой жизни», когда кажется, что ты должен жить здесь и сейчас, а вопросы моральной ответственности и нравственных ориентиров отступают на второй план. Но прав был еще один представитель русского ренессанса В.В. Розанов, когда писал о Достоевском: «В эпохи, когда жизнь катится особенно легко или когда ее трудность не сознается, этот писатель может быть даже совсем забыт и нечитаем. Но всякий раз, когда в путях исторической жизни почувствуется что-либо неловкое, когда идущие по ним народы будут чем-либо потрясены или смущены, имя и образ писателя, так много думавшего об этих путях, пробудится с нисколько не утраченной силой» [6, с. 28].

Поэтому, чтобы ответить на поставленный вопрос: в чем неиссякаемый интерес к роману «Преступление и наказание», нужно обратиться к самому Достоевскому. Его человеческая и писательская позиция навсегда обеспечили читательское внимание к своим произведениям.

В преддверии создания романного «пятакнижия», Достоевский напряженно размышлял о задаче художника, о позиции писателя: «Это мысль христианская и высоконравственная; формула ее – восстановление погибшего человека, задавленного несправедливо гнетом обстоятельств, застоя веков и общественных предрассудков» [5, т. 20, с.28-29].

Литература:

1. Достоевский Ф.М., Полн. собр. романов: в 2 т. Т.2 [Текст]. Ф.М. Достоевский. – М.: Альфа-книга, 2009. - 1280 с.
2. Бахтин М.М., Проблемы поэтики Достоевского [Текст]. М.М. Бахтин. – М.: Худ. лит-ра, 1972. - 489 с.

3. Писарев Д. И., Борьба за жизнь. Собр. Соч.: в 4 т. Т. 4 [Текст]. Д.И. Писарев. – М.: ГИХЛ, 1956, с.316-354.
4. Соловьев В.С., Соч. в 2 т. Т. 2 [Текст]. В.С. Соловьев. – М.: Мысль, 1988, с.290-323.
5. Достоевский Ф.М., Полн. собр. соч.: в 30 т. Т. 1-30 [Текст]. Ф. М. Достоевский. – Л., 1972-1990.
6. Розанов В.В., Собр. соч. Легенда о Великом инквизиторе Ф.М. Достоевского. Литературные очерки. О писательстве и писателях / Под общей редакцией А.Н. Николюкина [Текст]. В.В. Розанов. – М.: Республика, 1996. - 702 с.

ӘОЖ 378. 184

СТУДЕНТ ОҚУ ІС-ӘРЕКЕТІНІҢ СУБЪЕКТІСІ РЕТІНДЕ

*Айқынбаева Г.Қ - педагогика ғылымдарының кандидаты, Л.Н.Гумилев атындағы ЕҰУ, Астана қ.
Қабасова А. Д. - Қарағанды мемлекеттік техникалық университеті, биотехнология мамандығының 1 курс студенті, Қарағанды, Қазақстан*

Формирование студента высшей школы как субъекта учебной деятельности - овладение им основными формами этой деятельности, умением планировать и организовывать эту деятельность, определять учебные действия необходимые для учёбы и программу их выполнения. Процесс обучения является не только работой педагога, но и предполагает ответную деятельность студента. В этом заключается двусторонний его характер. Одной из актуальных проблем в области подготовки специалистов в рамках высших учебных заведений является формирование личности студента как субъекта учебной деятельности.

Ключевые слова: студент, учебная деятельность, субъект, высшая школа, высшее учебное

Қазақстан Республикасы қазіргі таңда экономикалық, демократиялық мемлекет құру және әлемдік позицияларды нығайту барысында, егемендік алып, қалыптасып, көтеріліп келе жатқан сәтте, дамыған 50 елдің қатарына жетелей алатын, бәсекеге тұра алуға көмектесетін білгір де, білікті жас мамандар даярлау, қазіргі таңда ең бір өзекті мәселе болып табылады.

XI-XII ғ.ғ. Әлемде алғаш университеттердің пайда болуымен байланысты «студент» ұғымы қолданысқа енген. Аталмыш ұғым латыннан қазақ тіліне аударғанда «ынтамен еңбек ететін», «ықыласпен білім алатын», «ыждаһатпен тырысып оқитын» деген мағынаны береді. Студенттік шақтағы даму ересек адамның даму сатыларына сәйкес болады. Студенттік шақ «жетілу мен кемелденудің арасындағы өтпелі кезең» ретінде анықталып, «екінші жасөспірім шақ» немесе «ерте ересектік шақ» деп аталады [1,2].

Б.Г.Ананьев т.б. психологтардың зерттеулеріне қарағанда, студенттік шақта адамның негізгі қызметтері (сенсорлық-прецептивтік), мимикалық (есте қалдыру), психомоторлық (қимыл-әрекеттер), әсіресе, сөйлеу-ойлау үрдістері айтарлықтай белсенді түрде дамиды [3].

Жиырма бірінші ғасырдың саясаткерін, басшысын, бизнесменін және қарапайым адамды бақылай отырып, олардың әрқайсысына кәсіби компетентті психологтың көмегі қажет екенін аңғаруға болады.

Жоғары оқу орнының адамның психикалық дамуына, тұлғалық жетілуіне ықпалы зор болады. Жоғары мектептегі кәсіби білім беру жандайы жайлы болса, студенттердің психикалық әлемінің барлық қырлары дамиды. Басқаша айтқанда, студенттік шақ адамның жалпыпсихикалық дамуы жағынан қарқынды әлеуметтену; жоғары психикалық қызметтің оптимумда даму: зияткерліктің барлық түрлерінің жоталану кезеңі болып табылады.

Студенттік мәселені ерекше әлеуметтік-психологиялық және жас ерекшелік категориялар ретінде қою еңбегі Б.Г.Ананьевтің психологиялық метебінікі. Б.Г.Ананьевтің өзінің, Н.В.Кузьминаның, Ю.Н. Кулюткинның, А.А.Реанның, Е.И.Степанованың зерттеулерінде, сондай-ақ П.А.Просецкий, Е.М.Никиреев, В.А.Сластенин, В.А.Якунин және т.б. еңбектерінде осы мәселе бойынша бақылаулардың үлкен эмпирикалық материалдары жинақталған, эксперименттер мен теоретикалық жалпылаудың нәтижелері келтіріледі [4,5]. Осы көптеген зерттеулердің мәліметтері студентті әлеуметтік-психологиялық және психологиялық-педагогикалық оқу іс-әрекетінің ерекше субъекті ретінде сипаттауға мүмкіндік береді.

Әлеуметтік-психологиялық аспектіде студенттік кезең басқа топтармен салыстырғанда, білімділіктің неғұрлым жоғары деңгейімен және танымдық мотивацияның жоғары деңгейімен ерекшеленеді. Сонымен бірге студенттік шақ – әлеуметтік қауым, яғни ол аса жоғары әлеуметтік белсенділік пен интеллектуалдық және әлеуметтік кемелділіктің жеткілікті үйлесімді арақатынасымен

сипатталады. Тұлғалық-іс-әрекеттік тұрғыдан студент белсенді, өз іс-әрекетін өз бетінше ұйымдастыратын педагогикалық өзара әрекеттесу субъектісі ретінде қарастырылады. Оған танымдық және коммуникативтік белсенділіктің нақты кәсіби-бағдарланған міндеттерді орындауға деген ерекше бағыттылық тән. Студенттік кез үшін оқытудың негізгі формасы таңбалық-контекстік болып табылады (А.А. Вербицкий) [6].

Студенттік шақтың көрнекілігі бола отырып, студент ең алдымен оқу іс-әрекетінің субъектісі ретінде болады, оның өзі, бұрын көрсетілгендей, ең алдымен түрткілермен анықталады. Түрткілердің екі типі көбінесе оқу іс-әрекетін сипаттайды – жетістік түрткісі және танымдық түрткісі. Соңғысы өз тарапынан адамның ой іс-әрекетінің табиғатына сәйкестене отырып, оның оқу-танымдық іс-әрекетінің негізі болып келеді. Бұл іс-әрекет мәселелік ситуацияда пайда болады және студенттер мен оқытушылардың қатынастары мен өзара әрекеттесулері дұрыс болғанда дамиды. Оқытуда жетістік мотивациясы танымдық және кәсіби мотивацияға бағынады.

Студенттің оқу іс-әрекетінің субъектісі ретіндегі елеулі көрсеткіші оның осы іс-әрекеттің барлық түрлері мен формаларын орындау ептілігі болады. Алайда, арнайы зерртеулер нәтижелерінің көрсетуінше, студенттердің көпшілігі лекцияларды тыңдауды және жазуды, әдебиеттерден конспектілеуді білмейді (көп жағдайда лекциялық материалдың тек 18-20% ғана жазылады). Мысалы, В.Т. Лисовскийдің мәліметтері бойынша, студенттердің тек 28,8% ғана аудитория алдына шығып сөйлей алады, пікір талас жүргізуді 18,6%, мәселенің аналитикалық бағасын беруді 16,3% ғана біледі. Нақты әлеуметтік зерттеу материалында көрсетілгендей: студенттердің тек 37,5% жақсы оқуға ұмтылады, 53,6% үнемі тырыса бермейді, ал 8% мүлдем жақсы оқуға ұмтылмайды. Бірақ тіпті жақсы оқуға ұмтылғандардың өзінде 67,2% оқу үлгерімі жақсы емес. Соңғы он жылдықта осы іскерліктер мен жалпы оқуға деген қатынастардың сапалық көрсеткіштерінің өзгеруі тұсында олардың толықтай қалыптаспауының жалпы бейнесі сақталып қалды [7].

Оқытушылар алдында студентті оқу іс-әрекетінің субъектісі ретінде қалыптастырудың психологиялық-педагогикалық міндеті тұр, бұл ең алдымен, оны өз іс-әрекетін жоспарлау, ұйымдастыру ептілігіне, толықтай оқу, қарым-қатынас жасау іскерлігіне үйретуді ұйғарады. Мәселені осылайша қою табысты оқуға қажетті оқу іс-әрекеттерін, оларды нақты оқу материалында орындау бағдарламасын анықтауды және оларды қалыптастыру бойынша жаттығуларды нақты ұйымдастыруды талап етеді. Бұл жерде осы әрекеттерді үлгілі орындауды мұғалім студенттердің 1-курстағы оқуға бейімделу кезеңінің қиындығын есепке ала отырып, өзі көрсетуі керек. Студенттің жаңа құндылық бағдарларының, мотивтерінің және үрейлік сияқты даралық қасиеттерінің қалыптасуына оқытушының әсеріне баға жетпейді. Студентке, әлеуметтік кемелденген тұлға, ғылыми дүниетанымды тасымалдаушы ретіндегі қатынас, дүниетаным – бұл адамның тек дүниеге ғана емес, осы дүниедегі өзінің орнына деген көзқарастар жүйесі екенін есепке алуды ұйғарады. Басқаша сөзбен айтқанда, студенттің дүниетанымын қалыптастыру дегеніміз оның рефлексиясын дамытуды, өзін іс-әрекет субъектісі ретінде, белгілі бір қоғамдық құндылықтарды тасушы, әлеуметтік пайдалы тұлға ретінде саналы түсінуін білдіреді. Өз кезегінде, бұл оқытушыны оқытудың диалогтығын күшейту жайлы, педагогикалық қарым-қатынасты арнайы ұйымдастыру жайлы, студенттер үшін өз көзқарастарын, мақсаттарын, өмірлік позицияларын сақтап қалуға оқу орнындағы оқу-тәрбиелеу үдерісінде жағдай жасау жайлы ойлануға міндеттейді.

Қазіргі кездегі студенттердің барлығы үш топқа бөлінеді. Мамандықты және оқу орнын таңдау қазіргі кезде студенттер үшін көкейтесті мәселе. Әлеуметтік-мәдени, тұлғалық, статустық дәрежесі болатын білімнің құндылығы, өзіндік әлеуметтік феномен ретінде өз дәрежесіне көтерілмей отыр.

Зерттеушілер қазіргі кездегі студенттердің келесі түрлерін бөліп қарастырады:

бірінші топты шартты түрде «тұтынушылар» деп атауға болады. Бұл студент негізінде бизнес саласында жетістіктерге жетуді көздейді, бизнестің теориясы мен практикасын ұғу, ұйымдастырушылық, басқарушылық қызметпен айналысу үшін жоғары білім алады. Бірінші топқа өз білімдерін болашақ мамандықтарына бейімдейтін студенттер жатады. Бұл топтағы студенттер үшін болашақ жұмысқа деген қызығушылықтары мен сол жұмыста өздірінің қабілеттерін жүзеге асыру ең бастысы болып табылады.

екінші топ – «эмигранттар». Олар шетел тілін еркін меңгеру үшін, шет мемлекеттерде жұмыс істеу мүмкіндігін алу үшін оқу орнында оқиды. Оларға жаңа ортаға тез бейімделу және өмірлік оптимизм тән болып келеді. Екінші топты бизнеске бейімделген студенттер құрайды. Бұл топтағы студенттер өз білімдерін жеке іс ашудың құралы ретінде қарастырады, саудамен айналысады және т.б.. Олардың болашақ мамандықтарына деген қызығушылықтары бірінші топтың студенттерімен салыстырғанда төмен болады.

Бұларға қарама-қарсы түрі «дәстүрлі». Ол жақсы білімді, кәсіби дайындықты бағалайды және диплом алу үшін, ғылыми зерттеулер жүргізу үшін білім алады. Үшінші топтағы студенттерді, бір жағынан, анықталмағандар деп те атауға болады, екінші жағынан олар тұлғалық және тұрмыстық жағдайларға көбірек көңіл бөледі.

Таным және білім саласындағы студенттердің қызметін үш негізгі топқа жіктеуге болады:

Бірінші топқатұлға оқудағы мақсаттар мен міндеттердің ауқымдылығымен ерекшеленеді.

Мұндай студенттердің білім саласы жоспардағыға қарағанда әлдеқайда ауқымырақ болады, студенттердің әлеуметтік белсенділігі оқу орны өмірінің түрлі формаларында танылады. Студенттердің бұл тобы жан-жақты кәсіби дайындыққа бейімделген.

Екінші топқа тұлға шағын мамандануға бейімделген. Мұнда да студенттердің танымдық қызметі оқу жоспарының шеңберінен асады.

Студенттердің танымдық қызметінің үшінші топқатек оқу жоспарымен ғана шектеледі. Бұндай тұлғалар - өнерлілігі жағынан да, белсенділігі жағынан да төмен болып табылады.

Студенттердің оқуға қарым-қатынасы жағынан зерттеушілердің бірқатары 5 топты бөліп көрсетеді.

Бірінші топтағы студенттер білім алуға, кәсіби шеберлікке ұмтылады. Олар оқу қызметінің барлық салаларында да белсенді болады.

Екінші топтағы студенттер оқу қызметінің барлық саласындағы білімді алуға ұмтылады. Бұл топ үшін жан-жақты қызметтермен айналысу тән болып келеді, бірақ олар оқытушылық және басқа да пәндердің негізін терең меңгеруден жалыққыш болып келеді. Сондықтан да олар көбінде үстіртін біліммен шектелетін болып келеді. Олардың қызметінің негізгі мақсаты – бөрінен де аз-аздан болуы.

Үшінші топтағы студенттер тек өздерінің мамандығына ғана қызығушылық танытады. Оларға тек болашақтағы кәсіби мамандық үшін қажетті ғана білімді алу (өздерінің пікірі бойынша) тән болып келеді.

Төртінші топтағы студенттердің оқу үлгірімі орташа болғанымен, олар тек өздеріне ұнайтын пәндерге ғана қызығушылық танытады. Олар сабаққа жүйелі түрде қатыспайды, оқу қызметінің және оқу жоспарындағы пәндердің қандай да бір түрлеріне қызығушылық танытпайды, себебі олардың кәсіби қызығушылықтары әлі қалыптаса қоймаған.

Бесінші топқа еріншек және жалқау студенттер жатады. Оқу орнына олар ата-аналарының талабы бойынша немесе армияға бармау үшін, сондай-ақ жұмысқа бармау, жұмыс істемеу үшін келеді [8].

Студенттердің өздері өз орталарында бірнеше топтарға бөлінеді:

1) үздік оқытындар – «жаттампаздар» - жоғары интеллектті, өз еңбектерімен жақсы нәтижелерге жететіндер.

2) үздік оқытындар – «ақылдылар» - жоғары интеллектті, өздерінің сұрақтарымен кей жағдайларда мұғалімдерді ыңғайсыз жағдайда қалдырады.

3) «еңбекқорлар» - олардың қабілеттері мен оқудағы табыстарына тек қызығуға болады.

4) «кездейсоқтар» - бұлардың құрамы алуан түрлі: зорлықпен оқытын ұлдар мен білімді әйел болуды көздейтін қыздар.

Үздік студенттердің арасынан да 3 түрді бөліп көрсетуге болады: «жан-жақты», «кәсіпқой», «универсал».

Жақсы оқытын студенттерді 2 топқа бөлуге болады:

1) жақсы мамандықтағы студенттер, бірақ еңбек сүйгіш емес,

2) орта мамандықтағы студенттер, бірақ еңбекқорлар.

Оқу үлгерімі нашар студенттер бірнеше топқа жіктеледі:

1) оқу ортасына бейімделмегендер;

2) оқу материалының логикасы мен сапасын меңгеруге мүмкіндігі жоқтар;

3) мамандық таңдауда қателік жібергендер;

4) оқуға жауапсыздықпен қарайтындар;

Студент тұлғасын зерттеуге мынадай талаптар кіреді: оқуға түсудегі себептері, жалпыбілімдік дайындық деңгейі, оқуға түсер алдында немен шұғылданды, өмірдегі қызығушылықтары қандай, мінез-құлық ерекшеліктері, денсаулығының күйі, оның болашақтағы мамандығының талаптарына сай келуі.

Студенттің қызмет түрі оның мақсаттарына, ішкі және сыртқы талаптарына, бастан кешірген қиындықтарына, ағымдағы психикалық процесстердің ерекшеліктеріне, басқарушылықты және жетекшілікті жүзеге асыруда ұжым мен жеке тұлғаның жағдайына байланысты. Оқу тиімділігі адамның оқуға икемділігіне деген психикалық қасиетімен анықталады. Бұл - адамның жеке басының қасиеттері (бейімділігі, тұлғаның икемділігі) мен интеллектуалдық мүмкіншілігі.

Студенттердің оқуға деген қызығушылықтарының терең әрі тұрақты болуы олардың тұлға болып қалыптасуының маңызды шарты болып табылады. Танымдық қызығушылықтар дамып, сонымен қатар сөне де алады. Оқуға деген қызығушылықтардың жоғалуы оқудағы қиындықтардың туындауынан, оқыту әдістемесі мен оларды ұйымдастырудың кемшіліктерінен туындауы мүмкін.

Әдебиеттер:

1. Акопов Г.А. Социальная психология студента как субъекта образовательного процесса. – Самара, 2003.-34-36с.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология. –М., 1996. – С. 389.
3. Ерментаева А.Р. Жоғары мектеп психологиясы. Алматы, 2012. -492бет.

4. Самыгин С.И. Педагогика и психология высшей школы. –Ростов-на-Дону: «Феникс», 1998. - 122-129с.
5. Сарсенбаева Л.О. Психология личности. –Алматы: КазНПУ им.Абая, 2009.-56-59с.
6. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. - М.: Издательский центр «Академия», 2001.-453с.
7. Якунин В.А. Психология учебной деятельности студентов. –М., 1994.-342с.
8. Төлеген П.Қ. Студенттің бойындағы дарындылықты ұштап, заман талабына сай кәсіби маман дайындау. // Кәсіби кадрларды даярлау стратегиясы: мәселелер мен перспективалар. –Астана, 2014. -110-112.

УДК 371.315.5≈37.017

КОММУНИКАТИВНАЯ ФУНКЦИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА ПРИ ФОРМИРОВАНИИ КАЗАХСТАНСКОГО ТРЕХЪЯЗЫЧИЯ НА ЗАНЯТИЯХ В КОЛЛЕДЖЕ

Тарасов С.А. - магистр гуманитарных наук, преподаватель Костанайского колледжа социального образования

Статья посвящена особенностям использования коммуникативных функций русского языка, выступающего в качестве мостика межкультурного общения при формировании казахстанского трехъязычия на занятиях в колледже.

Ключевые слова: трехъязычие, коммуникативность, толерантность, диалог культур.

Развитие деловых связей и интеграция многих отраслей в условиях глобализации делает необходимым владение выпускниками колледжей, которые будут представлять среднее звено в промышленности, как минимум тремя языками: казахским, русским, английским на профессиональном уровне.

"Казахстан в современном мире должен восприниматься как высокообразованная страна, население которой пользуется тремя языками. Это казахский язык - государственный язык, русский язык как язык национального общения, английский язык - язык успешной интеграции в глобальную экономику", - эти слова Президента страны Н.А. Назарбаева по сути явились одной из основных задач для современного казахстанского образования, которое должно стать конкурентоспособным, качественным, таким, чтобы выпускники школ могли продолжить обучение в зарубежных вузах. [1]

Естественно, у филологов, занимающихся преподаванием этих предметов, возникает много вопросов, потому что любой язык это не просто набор других по звучанию слов, но и система других понятий, сложившихся в обществе, говорящем на данном языке, т.е. каждый язык имеет свои «концептуальные поля истины».

В научном мире адекватное представление о языковом сознании было выработано в рамках понятийной парадигмы - «деятельность» - «культура» - «сознание» - «личность». Языковое сознание субъекта системно организовано и является результатом его предшествующего речевого опыта. При освоении второго или иностранного языка происходят изменения языкового сознания, сформированного на базе родного языка, в результате чего образуется некая гибридная структура, вмещающая в себя несколько знаковых систем. При этом более поздняя знаковая система, как бы встраиваясь в уже существующую, внедряется в языковое сознание индивида. Кроме того, усвоение новой языковой системы влияет и на общую картину мира в когнитивной сфере. Однако, по мнению экспертов, оптимальной моделью является полилингвальная модель картины мира, структурируемая из компонентов, дополняющих, расширяющих и углубляющих образ мира, отраженный в языках. Сознание человека и его отдельные образы детерминируются внешним и внутренним миром человека, его культурой и языком, на котором он разговаривает. Человек осваивает язык также, как и окружающую действительность; при этом наряду с логической (понятийной) картиной мира возникает и языковая, которая не противоречит логической, но и не тождественна ей. Иными словами, картина мира существует как модель, отражающая совокупность знаний и механизмы их получения и интерпретации. [2]

В Казахстане исторически сложилась билингвистическая ситуация и опыт взаимодействия двух существующих языков, дополняющих друг друга. Если тюркские языки проникли очень глубоко в структуру русского языка за столетия взаимного сотрудничества, то русский служил мостиком к образованию и проникновению в другие культуры. BNews.kz www.bnews.kz.

При внедрении обучения на английском языке сразу встает проблема качественного перевода лексического значения слов, понятий, выражений. А поскольку казахский язык за время существова-

ния Казахстана в Советском Союзе не получал достаточного развития, потому что вся литература техническая и гуманитарная издавалась и изучалась на русском языке, то встречается много трудностей с созданием англо-казахских и казахско-английских словарей. В продаже имеются, как правило, словари, рассчитанные на дошкольный возраст или специальные, например, экономических терминов или по гостиничному делу. Электронные переводчики в интернете довольно низкого качества. Более того, нет или только создается казахская терминология, которая берет многое в других тюркских языках и не внедрена даже в профессиональном общении.

Поэтому русский язык является мостом между казахским и английским языками. И для качественного перевода на казахский необходимо хорошо владеть русским.

В Советском Союзе были научные институты, которые занимались вопросами перевода с иностранных языков на русский и разработаны соответствующие методики и технологии. В Казахстане подобных институтов и такого опыта перевода на казахский язык не было, и нет.

При этом необходимо учитывать, что на раннем этапе обучения английскому языку на уровне дошкольного образования ребенок просто запоминает слова и выражения, свойственные его возрасту. В школьный период задача усложняется: изучается грамматика, варианты общения на бытовом уровне, получают навыки перевода. В условиях обучения в колледжах техническим специальностям, особенно при прохождении практики за рубежом или обучения в нашей стране у иностранных специалистов, необходим более глубокий подход с учетом специфики специальности и лексических особенностей ее профессионального жаргона. При этом необходимо учитывать и культурологический аспект стран, в которые студент может выехать на обучение. Таким образом, если на занятиях по русскому языку студенты изучают современный русский язык и профессиональный русский язык, то и при обучении студентов иностранному языку должен быть курс обучения профессиональному языку с обязательным циклом «Введение в курс» с культурологическим направлением. Обучение переводчиков в колледжах также должно вестись с углубленной специализацией.

Особенности развития любого языка определяются и культурологическими особенностями развития этого общества, традициями и способами развития производства, и просто бытовыми условиями. Не всегда одни и те же слова имеют в разных странах одно и то же значение. И это часто приводит не просто к недоразумениям на бытовом уровне, но и к экономическим убыткам и политическим конфликтам. Речь идет о пресловутых «концептуальных полях истины». Приведем несколько наиболее распространенных ошибок. Так:

- примером некорректного перевода с английского является известное произведение Р.Киплинга «Маугли». В английском варианте персонаж Багира мужского рода, в русском варианте пантера Багира женского рода. Вроде бы мелочь, но меняется роль и окраска образа;

- в технической области под словом «дистиллятор» в странах бывшего Советского Союза подразумевается аппарат или установка для получения очень чистой воды (для фармацевтики или химических анализов) путем перегонки. В Германии это просто приспособление для грубой очистки воды методом фильтрации или с помощью ионо-обменных смол;

- в области качества наиболее часто применяемое слово «сертификат» тоже имеет совершенно разный смысл. В большинстве стран это документ о качестве продукции, который выдает фирма по требованию заказчика за подписью одного из своих менеджеров за дополнительную плату.

В нашей стране такой документ называется «Качественным удостоверением» или «Паспортом качества». «Сертификатом» же называется документ, который выдает на партию продукции или производство продукции специальный аккредитованный орган, который проводит экспертизу продукции на безопасность и соответствие указанным стандартам или экспертизу производства с контролем оборудования, приборов, квалификации персонала, в общем, всего комплекса условий для стабильного и качественного производства;

- в области общественных наук широко используется термин «толерантность», который ассоциируют со словом «терпение». В области естественных наук, биологии, психологии значение этого термина имеет особенности.

толерантность

(от лат. *tolerantia* — терпение) — отсутствие или ослабление реагирования на какой-либо неблагоприятный фактор в результате снижения чувствительности к его воздействию. Например, Т. к тревоге проявляется в повышении порога эмоционального реагирования (см. эмоции) на угрожающую ситуацию, а внешне — в выдержке, самообладании, способности длительно выносить неблагоприятные воздействия без снижения адаптивных возможностей (см. адаптация).[3]

- в области межнационального общения необходимо, например, учитывать, что слово «справедливость» имеет корреляцию в славянских языках со словом «правда», т.е. носит эмоционально-нравственный характер, а в английском языке оно имеет варианты: *justice*; (*беспристрастие*) *equity*, *fairness* (*правильность*) *truth*; *correctness*, т.е. носит скорее юридический характер.

В колледже на уроках русского языка необходимо учитывать специфику использования иностранных слов в сфере деятельности специалистов различных профессий.

При изучении терминологии необходимо разъяснять подробно ее семантику, лексическое зна-

чение и какие могут быть варианты ее использования.

При этом необходимо учитывать, что даже в англоязычных странах могут быть разные варианты произношения, связанные с особенностями диалектов. Так, в последнее время наиболее распространенным в торговых отношениях является индийский диалект английского языка.

Все это может рассматриваться на уроках русского языка при изучении разделов «Иноязычные слова», «Архаизмы. Историзмы». «Общеупотребительная и ограниченная в употреблении лексика», при изучении стилей языка. При этом должны широко использоваться межпредметные связи.

Преподавателю необходимо постоянно отслеживать вновь образованные иностранные слова, их сокращения, которые проникают в современный русский язык из интернета, поскольку и русский и английский язык находятся в постоянном развитии. И профессиональные и уличные жаргоны пятидесятых, семидесятых, девяностых и нашего времени сильно отличаются.

Все это позволит расширить кругозор и узнавать знакомые слова при переводе.

Изучение значения наиболее употребляемых иностранных слов на занятиях по русскому языку позволит быстрее и лучше понимать смысл текста, находить синонимы и антонимы при переводах с английского.

Одним из наиболее важных разделов изучения русского языка является «Ораторское искусство», включающее культуру речи и деловой этикет.

Целесообразно на этих занятиях приводить примеры ситуаций не только возникающих на нашем культурном пространстве, но и в других странах. Это в дальнейшем может помочь при ведении деловых переговоров, адаптации в других странах, избежать многих конфликтных ситуаций.

Например, объяснять, что если в нашем общении ценятся эмоциональность, сочувствие, но участники общения бывают бескомпромиссны, то при общении с англичанами все это недопустимо, многие вопросы о семье могут быть восприняты как вторжение в личное пространство, многие окажутся неполиткорректными. В данном общении ценятся только информативность и склонность к компромиссам.

Учет этих особенностей позволит подготовить конкурентоспособных специалистов среднего звена с достаточной степенью компетенции.

Литература:

1. Н.А.Назарбаев. Новый Казахстан в новом мире. Послание Президента Республики Казахстан
2. Н.Назарбаева народу Казахстана. 28 февраля 2007 г.[Электронный ресурс].- Режим доступа:
3. Официальный сайт Президента Республики Казахстан.
4. Дарын Актанов. Языковая политика Казахстана 28 сентября 2015 года.[Электронный ресурс].-
5. Режим доступа: [http:// BNews.kz](http://BNews.kz) «www.bnews.kz».
6. Л.А.Карпенко, А.В.Петровский, М. Г. Ярошевский. Краткий психологический словарь. — Ростов-на-Дону: «ФЕНИКС». 1998.

УДК 894.2.342.

Ғ.ҚҰЛАХМЕТТІҢ «ҮЙІРІ ЖОҚ КӨКЖАЛ» РОМАНЫНДАҒЫ УАҚЫТ ПЕН КЕҢІСТІК МӘСЕЛЕСЕРІ

Тілеуова А.З. - филология ғылымдарының кандидаты, доцент, Қ.Жұбанов атындағы Ақтөбе өңірлік мемлекеттік университеті, Ақтөбе қаласы

Мақалада адам өмірі жайлы толғану, уақыт пен кеңістік категорияларына жүгіну қазақ әдебиетінің барлық жанрында, әсіресе, романда ерекше бой көрсететіндігі айтылады. Мысал ретінде белгілі жазушы Ғ.Құлахметтің «Үйірі жоқ көкжал» романы бойынша шығарманың жанрлық сипатын анықтауда, сюжеттік-композициялық құрылымын айқындауда, характер даралауда уақыт пен кеңістіктің рөлі ерекше орын алатындығы баяндалады.

Түйін сөз: Уақыт, кеңістік, характер, жанр, роман, сюжеттік-композициялық құрылым, автор, кейіпкер, философиялық ұғым, адам концепциясы.

Уақыт және кеңістік сияқты философиялық ұғымдардың көркем әдебиеттегі көрінісін сөз еткенде, басты назарда болатын мәселе - әр қаламгердің өз туындысында жасаған образдар жүйесі,

дәлірек және нақты айтсақ, автордың адам концепциясына деген қарым - қатынасы. Адам концепциясына әлемдік деңгейде айрықша көңіл бөлу ХХ ғасырдың 60 жылдарынан басталады. Себебі, адамзат баласының сол уақытқа дейінгі жүріп өткен жолында, бастан кешкен тарихында, небір трагедиялы құбылыс, оқиғаларда айрықша роль атқарған жаратылыс - Адам болатын. Жер бетіндегі алып кеңістіктің басым бөлшегін алып жатқан кеңестік империяда ХХ ғасырдың басынан бастап, небәрі 70 шақты жылдың ішінде болып өткен оқиғалар бір ғана сол елді ғана емес, бүкіл әлем жұртшылығын қатты толғандырды. Кеңестік заманда 70 жыл төңірегінде болған небір оқиғалар адамның өз қолымен жасалған болатын. Революция, азамат соғысы, ауқатты адамдарды тәркілеу, күштеп ұжымдастыру, «халық жауларын» жою, ұлы Отан соғысы, бүлінген шаруашылықты қалпына келтіру, тың және тыңайған жерлерді игеру - бәрі де аз ғана уақыт ішінде бастан кешкен ірі оқиғалар болатын. Осынау оқиғалар кеңестік кеңістікте тоталитарлық жүйе туғызған идеология арқасында жүзеге асқан болатын. Осының барлығына кінәлі-адамның өзі болатын. Дәл 1960 жылдардан бастап адамды жан-жақты зерттеу, оның аса күрделі де қиын жаратынды екендігіне айрықша көңіл бөлу процестері біртіндеп жүзеге аса бастады. Зерттеуші Л.М.Андреева ХХ ғасырдың 60-жылдарынан бастап кеңестік әдебиетте ғана емес, әлем әдебиетінде де адамзат баласының жүріп өткен жолына тың көзқараспен үңілу, адамзат баласы бастан кешкен оқиғаларға жаңаша таныммен келу мәселелерінің жүзеге аса бастағанын айта келіп, адам концепциясына бүкіл дүниежүзілік деңгейде ерекше зер салу процесінің басым болып келе жатқанын айтады да, төмендегідей тұжырым жасайды: «Однако современная эпоха - эпоха сложнейших альтернатив и разнонаправленных тенденций, острейших старых и новых противоречий. Несомненный с 70-х годов поворот к реализму усложняется и затрудняется рядом обстоятельств» деп қорытынды жасайды [1;6].

Сондай-ақ, өткен ғасырдың 70-80-жылдарындағы әдеби процеске төмендегіше баға береді: «поразительный на первый взгляд и вновь повсеместный интерес к истории, заразивший литературу в 70-е годы, знаменует собой прежде всего поиски дополнительного, точного, выверенного измерения, столь необходимого в современной «постмодернистской» ситуации. Для оценки «трудных 70-х», а потом и «трудных 80-х» потребовались такие исторические параметры. Глобальные противоречия формируют глобальное мировидение, стимулируют поиски синтеза» [1;8].

Адамзат баласының тарихында қандай қоғам болса да, сол қоғамның дүниеге келу, даму, кемелдену жайттарымен бірге тоқырау, дағдарысқа ұшырайтыны, тарих бетінен жойылатыны, өшетіні тарихи қажеттіліктен туындағаны жасырын емес. Өткен ғасырдағы 50-жылдардың аяғы мен 60-жылдардың басында кеңестік кеңістікте жүзеге асқан сәл «жылымық» сәт, біріншіден, аса үлкен ауқымды, яғни дүниежүзілік деңгейде адам концепциясына баршаның назарын аударды, сол адам деген жаратындының күрделі екендігіне, жұмбақ екендігіне тиісті дәрежеде көңіл бөліп, ғылыми зерттеулер жүргізіле бастады, үшіншіден осынау жалпы адамзаттық ынтығушылық руханият саласында түрлі жанрдағы, түрлі мазмұндағы, түрлі проблематиканы арқау еткен шығармалардың тууына алғышарттар жасады, ол заңды да, себебі, зерттеуші М.Бахтиннің сөзімен айтсақ, «... каждая эпоха имеет свой ценностный центр в идеологическом кругозоре, к которому сходятся все пути и устремления идеологического творчества. Именно этот ценностный центр становится основной темой или, точнее, основным комплексом тем литературы данной эпохи. А такие тематические доминанты связаны, как мы знаем, с определенным репертуаром жанров» [2;141]. Олай болса, ХХ ғасырдың 60 жылдарынан басталған әлемдік деңгейдегі аса ірі өзгерістер, ауқымды оқиға, құбылыстар, бәрінен бұрын, қаламгер санасында серпіліс пен сілкіністі туғызды.

Адам өмірінің мазмұны, мақсаты мен міндеті, мәні мен маңызы жайлы толғану қаламгер үшін қоғамда болып жатқан өзгерістермен тұспа-тұс келді, яғни қаламгер, бәрінен бұрын, адам өмірінің мән-маңызы жайлы айрықша толғанғандықтан, өмірдің өзі оған уақыт пен кеңестік сияқты категориялардың мән-мазмұны жайында толғануды міндет етіп қойды. Ал өмір жайлы толғаныс тек өркениетті уақытқа барар жолдағы маңызды басқыш екені мәлім.

Өмір жайлы қаламгер толғанысы оның шығармаларына философиялық реңк дарытты. Философиялық ой-толғаммен қатар, әлеуметтік, адамгершілік, этикалық проблемалардың да әдеби процеске молынан енгені мәлім. Уақыт пен кеңестік, философиялық категориялар. Қазақ прозасындағы уақыт пен кеңестік мәселелерін шешу жолында қазақ қаламгерлері әлем, дүние, адам туралы өз көзқарасын шығармаларына арқау етті.

Қандай халықтың болмасын, руханият мұрасы тууы, қалыптасуы, дамуы жағынан біркелкі емес, себебі, олар тарихи-қоғамдық, саяси-әлеуметтік жағдаяттарға тікелей тәуелді. Адам өмірі жайлы толғану, уақыт пен кеңестік категорияларына жүгіну қазақ әдебиетінің барлық жанрында, әсіресе, романда ерекше бой көрсетуде. Мысал ретінде белгілі жазушы Ф.Құлахметтің «Үйірі жоқ көкжал» романын алып көрейікші. Бұл роман бойынша шығарманың жанрлық сипатын анықтауда, сюжеттік-композициялық құрылымын айқындауда, характер даралауда уақыт пен кеңестіктің рөлі ерекше орын алады. Әсіресе, кейіпкердің сомдалуын шығармада таңбаланған уақыт пен кеңестіктен ажыратып қарау мүмкін емес.

Аталған романда нарық заманында көптің үстінен күн көріп, қалталарын ақшаға толтырған алаяқтар мен жемқорлардың жымысқы әрекеттері суреттеледі. Мол ақшаны судай сапырып, халық

атынан сөз сөйлеп жүрген интеллигент бизнесмендердің арам істері мен лас іздерін бүркеу үшін күнде ауыз жаласып жүрген дос-жарандарының да көзін жоя салуға бейіл, аяусыздықтары нанымды оқиғалармен берілген. Романда бүгінгі күннің нағыз шындығы көрсетілген.

Жазушы өзін толғандырған осынау нарық заманындағы күнде кездесіп жататын, билік басындағы адамдардың екіжүзділігін, халыққа пайда әкелуді емес, өздерінің қалталарын толтыруды көздеген тойымсыздығын суреттеуде кешегі мен бүгінгі уақытты, бүгіндегі осындай қитұрқы әрекеттерге жол ашылған, еркіндік берілген кеңістікті пайдаланады.

Кейіпкерлердің шын болмысы, ақыл-ой өрісі, ішкі жан дүниелерінің сырт көзге көрінбес иірімдері адамның ой еркін тұсаулаған әлеуметтік кеңістікпен бетпе-бет келгенде ғана ашылады. Сондықтан жазушы кейіпкерлерінің туа біткен және қоғамдық ортасы қалыптастырған мінез-құлқы, жан дүниесінің сырт көзге беймәлім қалтарыстарын жарқырап көрінетін тұстарын «кеңістік - әлеуметтік кеңістік» арқылы аша түседі. Мысалы, Теңіз атты кейіпкердің байқаусызда алмастырып алған дипломатынан басталған қақтығыста қарапайым ел адамы Балтакескен мен билік тізгініндегі Мақат сияқтылардың характерлері там-тұмдап ашылса, жоғалған дипломат төңірегінде пайда болған «қоғамдық» оқиғамен бетпе-бет келгенде, осы алып кеңістіктің осы характерлерге ықпалы анық байқалады. Мұнда кеңістік тұрақтылыққа енеді де, керісінше уақыт бірде өткенге, бірде суреттеу уақытына әлсін-әлсін оралып уақыт үзілмелігі пайда болады.

Әр кейіпкерге бір тарау арнап, тарау басында сол кейіпкердің өмірбаянынан паспорт дайындап, таныстырып өтеді. Сол мағлұматты оқи отырып, кейіпкердің шығармадағы рөлін оқырманның өзі-ақ топшылай алады. Мәселен, оқиға дамуы Мақат пен Балтакескен арасындағы тартысқа құрылған. Романдағы кеңістік қандай? Бұл сұраққа романдан үзінді ала отырып жауап берсек, уақыт деген мәселенің де шешімі табылып қалар.

Қазақстан тәуелсіздік алып, дербес мемлекет болып, көк туын желбіреткен тұста Балтакескен Ресейден туған еліне оралған. Үлкен-кіші, кәрі-жасы бар ел боп қуанған сол күндердің болашаққа деген үміті мен сенімі қандай еді?! Ал қазір ше? Сенімі азайып, үміті жіңішкеріп, бала-шағасына бір жапырақ нан тауып беруге зар болған халықтың ынта-жігерін құм қылған, күш-қайратын қор қылған ат төбеліндей атқамінерлер емес пе?

Бір ғажабы, бұлар іштей ырылдасып, бірін-бірі күндеп, аңдып аяқтан шалып арпалысып жатса да, қарапайым халықтың алдына барғанда ауыз жаласып кетеді. Бір қораны күзеткен ұялас иттер сияқты. Сырттан бөтен біреу жақындаса болды, бәрі бірдей шәуілдей үріп жұптарын жазбайды. Бірен-саран батылы жетіп, ықпаған кісі болса, бас салып оңдырмай талайды. Өздері осы бір қарғыбау таққан ит тірліктеріне қарамай, бас-басына би болғысы келіп, кісімінетіндерін қайтесің? Аруақ сыйлаған қазақтың осал жерін де біледі. Біле тұрып, құлақ естіп көз көрмеген сұмдық істерге барады. «Пәленшеке» бүгінгінің Абылайы, «түгеншеке» осы заманның Қабанбайы, тағы бір «...екең тәуелсіз Қазақстанның Төле биі» десіп, бір-бірін марапаттай жөнелгенде, «ей, алла, о, қасиетіңнен айналайын жарықтықтар, өздерің кешіре көріңдер» деп жағанды ұстайсың. Әр аймақтың «Абылайлары» қалың елдің қамы емес, қара бастың қамын көбірек күйттеп, капиталист болсам деген арманның соңында жүр. «Қабанбайлар» рәкетерлердің қолын бастап, «Төле билер» сақалы мен сөзін сатып, газет-журналдар мен радио, теледидардың босағасын сығалап сандалбай тірлік кешуде. Міне, бұл арадан байқағанымыз- тәуелсіздік алғаннан кейінгі уақыт пен өз қара басының экономикасын жақсартпақ болған заман түлкілері өмір сүрген кеңістік.

Қаламгердің философиялық астарды шартты сюжеттер, символикалық сипаттағы образдар арқылы беруі ондағы объективтік және субъективтік уақыт-кеңістіктің күрделі қарым-қатынасына алып келді. Субъективтік уақыт-кеңістік пен реалды, объективтік уақыт-кеңістіктің қарама-қайшылыққа түсуі кейіпкердің екіұдай күй кешуіне итермелейді.

Басты кейіпкерлер тағдырының қандай болатындығы белгісіздік сипат алады. Бұл оқырмандарды кейіпкерлер тағдырына ортақтастыратын тәсіл. Автордың бұл позициясын бір жағынан, түптің түбінде әр кейіпкер өз бақытын табады деген сеніммен, екінші жағынан, кейіпкерлер өмірінде белгілі бір кезеңнің аяқталғанын көрсеткісі келгенімен түсіндіруге болады. Романды оқу барысында Балтакескеннің өмірі үшін алаңдайсыз, мынадай алып күштерге қалайша тойтарыс береді, өмірде көп қиындық көрген ол әлі де өмір сүрсе екен, бақытты болса екен деген тілек пайда болады. Ал Мақат тобындай «алыптардың» көбейіп бара жатқандығына қынжыласың.

Көркем уақыт пен кеңістік шығарманың жанрлық табиғатына орай суреттелгенін байқаймыз. Біріншіден, негізгі бір желілі сюжеттік уақыт пен кеңістікте характерлер айқындалып, нақтылана түседі; екіншіден, характер даралаудағы кеңістіктің әсері, адам характерінің сол кеңістікті түйсініп, сезінуіне байланысты өзгеруі философиялық тұрғыдан шешімін тапқан; үшіншіден, автор мен кейіпкер уақыт - кеңістігі күрделі қарым-қатынасқа түскен, нәтижесінде автор мен кейіпкер ойлары бір арнаға тоғысады. Шығарма сюжеті уақытты баяндау, әңгімелеуден гөрі герой бойындағы азаматтық тартыстың динамикасына негізделе дамиды.

Жоғарыда атап өткендей, романда шартты түрде екі түрлі уақыт-кеңістікті аңғарамыз: біріншісі - Балтакескеннің, екіншісі - Мақаттың уақыт-кеңістігі, әрқайсысы характерді даралауға және автор идеясын айқындауға қызмет етеді. Кейіпкерлердің уақыт-кеңістігі реалды уақыт тұрғысынан өзара

қиылысып, бүкіл шығарма бойында өзара байланыста беріледі. Романдағы кейіпкерлердің өткен өмірін бағамдап, жаңаша құндылықтардың мәнін түсінуге түрткі болған Теңіздің тауып алған олжасы болатын, сонымен бірге Балтақескеннің сүйгені Марияның да елеулі роль атқаратынын айта кеткен жөн. Мұндағы Мария бейнесі өткен мен қазіргінің және келешектің қиылысу нүктесі. Автор лирикалық шегініс арқылы Балтақескеннің бүкіл өмірін өзгерткен жиырма жыл бұрынғы оқиғаны суреттейді. Бұлайша суреттеуде автор Аня атты кейіпкерді пайдаланады. «Сол сәттен бастап Аня Мария мен Халықовтың, кішкентай Айдардың алдында өзін кінәлімін деп санайтын» [3;58] деп, өткен өміріне оралып, жаны қиналаған кейіпкерді көреміз. Бұны жазушы объективтік және онейрикалық уақыт-кеңістіктің алма-кезек ауысуы арқылы суреттейді. Аняның, Халықовтың өткен өмір елестері онейрикалық уақыт-кеңістікті қамтыса, қазіргі жағдайы, тырп ете алмаған күйі объективтік уақыт-кеңістіктің үлесінде.

Адам мен қоршаған ортаның қарым-қатынасын философиялық тұрғыдан түсіндіруге ұмтылған жазушы адамды қоғамның бір бөлшегі деп қарастырады, осының нәтижесінде жеке уақыт пен кеңістік әлемдік ауқымда беріледі. Тағы да, бұл романда кеңістіктің адамға әсері, адам характерінің сол кеңістікті түйсініп, сезінуіне ерекше мән беріліп, адам санасындағы өткен уақыт жаңғырығы, оның адам характерін өзгертумен бірге, тұйыққа тірейтінін бейнелеу тән екендігін айтуға болады. Сонымен бірге уақыттың екі түрлі формасының кездесетінін де атап өткен жөн. Біріншісі, Теңіздің қорқыныш пен үмітке толы бір сағаты бір жылдай болған Халықовтан көмек күткен психологиялық жағдайы, Сұлтан сияқты сұмдардың әрекеттері баяу жылжиды. Бұдан кейін «Хан» тобының іздестіру шараларын жеделдетуі, осы аралықтағы кейіпкердің басынан өткендерін суреттейтін уақыт шексіз болғандықтан, автор уақытты қысқарта түседі. Бір ерекшелігі бұл аралықтағы кейіпкердің ішкі жан дүниесінде не болып жатқандығы ұзақ-сонар суреттелмей, қысқа-қысқа, нақты беріледі. Мұндағы ұтымды әдіс - диалог болып табылады. Ақырында, кей шенеуніктерді жазалағанмен, олардың басшысына ешқандай күш жұмсалмайды. «Хан» деген лақап атпен аталатын билік орнындағы бұл азамат мән-жайды таныған соң, кімді жазалау керектігін өзі шешеді. Заң жолымен шешілмеген Мақатқа соңғы үкімді «ханның» өзі-ақ жариялайды. Ал өткен уақыт елесі болған Мария Халықовтың бүгінгі бақытты күндерінің иесі болып қалады.

Адам концепциясына қатысты өз ізденістерін қаһармандарының күрделі тағдырына, адам мен адамның, адам мен қоғамның, адам мен табиғаттың қарым-қатынасына бағыттаған қазақ қаламгерлері басты назарда ұстаған мәселе - адамгершілік мәселесі. Бұл тұрғыдан келгенде, Балтақескеннің қарапайым жандарға деген қамқорлығы, Владимир Ивановичтің, Аняның мейірімділігі, досытық пейілін айтар едік. Адамгершілік мәселесіне, этика проблемасына қатысты өз ой-тұжырымдарын жазушы романда айрықша көрсете білген. Күніне бәленбай мың адам келіп, бәленбай мың адам кетіп жататын мына фәни жалғандағы уақыт пен кеңістік сияқты ауқымды ұғымдар аясында адамдардың бір-біріне түсіністікпен қарап, кешірімшіл болғанына, сірә, ештеңе де жетпейтін шығар?!

Қандай қаламгер болса да оның шығармаларына автордың өмір сүрген ортасы, ғұмыр кешкен уақыты мен кеңістігі әсер-ықпал ететіні мәлім. Демек, сол уақыттың өзіне тән жетекші тұлғасы болуы да заңды. Ғалым Т.Жұртбай: «...көркем шығарманың көркем уақытына сай сол уақыттың жетекші тұлғасы анықталуы тиіс. Ол тұлға уақыттың қозғалысын, бағытын, мінезін, тіршілік ырғағын, қоғамдық коллизиясын, еркін, нысанасын, өмір сүру тәсілін, ішкі қайшылығын, адамдардың арасындағы психологиялық шиеленісін, ерік-жігерін, жалпы алғанда, шығарманың болмысын анықтап береді. Анықтап қана бермейді, өзгені өзінің дегеніне көндіріп, айтқанын істетеді. Кемеліне келген, ырғақ-екпін алған, ішкі рухы қуатты тұлғаланған қаһармандар, тіпті автордың өзіне жөн көрсетіп, оған бағынбай, бәсекеге түседі» [4;65] деп жазады, сөйтіп, бұл айтылғандарына нақты дәлел ретінде «Абай жолы» роман-эпопеясындағы Құнанбайды жетекші тұлға ретінде алады. Әрі қарай ғалым өз пікірін былайша дамытады: «Жетекші тұлға анықтап берген көркем уақыттың тарихи тартысына қарай кейіпкерлер жүйесі іріктеледі» [4;72]. Енді жоғарыда біз келтірген романға жетекші тұлға деген ұғым тұрғысынан келсек, Халықовты осындай тұлғаға жатқызар едік. Мәселе оның бас қаһарман болғандығында емес, оның бүкіл сюжеттік желіге, сол арқылы уақыт пен кеңістік ұғымына өзгеріс енгізуінде. Алматы қаласы сияқты кеңістік және сол кеңістікте әр салада қызмет етіп жүрген адамдар тіршілігімен танысу, олардың арам-айла істеріне көз жеткізу Халықов санасында енді бұдан былай бұрынғыша адал еңбек етіп, ғұмыр кешудің уақыты өткенін, күн көрудің басқаша әдістері табылғандығын түйсінуді пайымдатты.

Ғ.Құлахметтің стильдік, көркемдік ізденістеріне оның өмірді жетік білуін, өзі бастан кешкен немесе өзі жетік білетін жайттарды, құбылыстарды көркем туындысының өзегіне айналдыруын өмір құбылыстарын оқырманына ұсына отырып, әр құбылысқа, оның астарына өзі де, кейіпкері де философтарша ойлылықпен үңілуін, өмір құбылысын суреттегенде тың ой, жаңаша да соны пікірлер айтуға тырысатын жазушы дарынын, ішкі толғаныс пен жүрек тебіренісін, сәулелі сезім мен саналы парасаттылық ұялаған жазушының өз «менін», сонымен бірге баяндау тәсілі басым боп келетін бүкіл шығармаларындағы ішкі-сыртқы гармониялық үйлесімділіктің тек қана қарапайымдылық деген ұғыммен тыныс алатынын айтар едік.

Автордың қаламгерлік даралығына оның шығармасында өмірдің әр құбылысын, оқиғасын бірқалыпты, асқытпай беруі, қаһармандардың диалогы, монолог арқылы олардың жан әлемін жарқырата аша отырып, болмыс-бітіміне үңілуі, ұлттық болмысқа тән алуан түрлі қасиет-сипаттарды індете зерттеуі жатады дегіміз келеді. Кешегі бүгінгімен, бүгінгі ертеңгімен тығыз байланыста алып, органикалық бірлікте қарауға ұмтылады. Уақыт жағынан оқиға бір мезгілде өтсе де, кеңістік әр түрлі.

Әр қаһарманын жеке тағдыр, жеке характер етіп көрсетуге тырысқан жазушы өз шығармасының сюжеттік желісін түрлі кеңістік аясында берсе де, адамзат баласының шыққан тегі - біреу, жер атты планетаның бір нүктесіндегі келеңсіздік адамзаттың бәріне ортақ деген адам концепциясын ұсынады. Уақыт - адам үшін ең қымбат нәрсе. Сонымен қатар ол нендей құбылыс болса да төреші. Өмір күрделі. Адам да күрделі жаратылыс. Шетсіз-шексіз деп өзіміз жиі айтатын уақыт пен кеңістік аясында өмірді де, адамды да толықтай зерттеп, біліп, түсініп, түйсінген ешкімнің жоғы баршаға мәлім. Қаһармандар өздерінің адамзат баласы жайлы, өмір жайлы толғаныстары арқылы автор тұлғасымен тұтастанып, өзара бірігіп кеткен, тіпті кей сәттерде автор өз кейіпкерлеріне емес, керісінше, кейіпкерлер авторға әмірін жүргізіп отырғандай әсер қалдырады.

Романның жанрлық белгілері ретінде уақыт пен кеңістікті ала отырып, нақты романды талдау барысында аталмыш категориялардың қазіргі роман жанрын айқындаудағы рөлі ерекше екенін дәлелдемек болдық.

Әдебиеттер:

1. История русской советской литературы 40-80-е годы: Учебник для пединститутов. 2-е изд. – Москва: Просвещение, 1983.
2. Бахтин М. Вопросы литературы и эстетики. - Москва: Художественная литература, 1975. – 504 с.
3. Құлахмет Ғ. Үйірі жоқ көкжал. -Алматы: Өнер,2001. -240 б.
4. Жұртбай Т. Көркем кеңістік пен уақыт және тарихи дәлел // Әдебиеттанудың өзекті мәселелері: Академик Серік Қирабаевтың 75 жылдығына арналған жинақ. Алматы, 2002,431б.

УДК 372.8

КАЗАХСТАН В ЗЕРКАЛЕ СОВРЕМЕННОГО КАЗАХСКОГО КИНО

Тарасов С.А.- магистр гуманитарных наук, преподаватель Костанайского колледжа социального образования

Теперик Е.В. - студент 1 курса Костанайского колледжа социального образования

Статья посвящена использованию материалов современного казахского кинематографа на занятиях по казахской литературе, истории, философии в колледже.

Ключевые слова: казахское кино, диалог культур, национальная идентичность.

Особенность восприятия информации современного молодого человека заключается в том, что оно во многом происходит через визуальные образы, сформированные телевидением, современным кино, интернетом. Это язык, на котором говорит современное поколение, привыкшее к бесконечному фотографированию, съемке видео, которое быстрее, доступнее, объективнее, чем речь или письмо передает необходимую информацию.

Поэтому это является ключом для установления с ним коммуникативных связей в процессе общения и формирования его мировоззрения.

Не последнюю роль при этом играет использование киноматериалов на занятиях по казахской литературе, истории и философии .

При этом важно, что именно современное казахское кино, профессионализм и качество которого подтверждено многочисленными призами на международных фестивалях, оказывает очень сильное как эмоциональное, так и информационное воздействие, потому что студенты узнают знакомые места, ситуации, язык. Именно эффект узнаваемости является очень важным при диалоге с молодым поколением. Сравнение ситуаций в классических произведениях с наглядным современным изображением, позволяет актуализировать изучение, как русской, так и казахской классики.

Например, при изучении пьес Островского или произведений Мусрепова и Муканова можно вспомнить, что тот же фильм Нуртаса Адамбаева «Келинка Сабина» поднимает, пусть в юмористической форме, серьезную проблему положения женщины в нашем обществе.

Фильм «Загнанная» с Макпал Исабековой в главной роли поднимает один из самых актуальных на сегодняшний день вопросов полового неравенства. Главная героиня Айман выходит замуж за ус-

пешного бизнесмена, но вскоре понимает, что ее муж – тиран и деспот. Устав от бесконечных побоев и унижений, Айман пытается уйти от супруга, но оказывается в ловушке. После несчастного случая женщина теряет шестимесячного ребенка. Поняв, что муж причастен к болезни не родившегося малыша, Айман решает отомстить.

«Фильм снят по мотивам голливудской ленты с Дженнифер Лопес «С меня хватит», о том что бытовое насилие не осуждается и не пресекается. Ежегодно от рук супругов погибают сотни женщин.»[1] Это одна из острых тем для обсуждения на классных часах. Линию социальных фильмов продолжают фильм «Шлагбаум» Жасулана Пошанова.

«Фильм «Шлагбаум» является первым социальным фильмом, снятым на «Партизан студио» в 2014 году. Фильм о конфликте городских и приезжих, богатых и бедных, встречающихся в определенных обстоятельствах, о том пренебрежительном и совершенно необоснованном отношении, которое возникает у людей при подъеме по социальной лестнице к другим. И немного о нашем высшем образовании, которое превращается в профанацию.»[2] Как тут не провести корреляцию с «Преступлением и наказанием», «Белыми ночами» и «Неточкой Незвановой» Ф.Достоевского.

О проблемах сельской молодежи рассказывает первый фильм Кенжебека Шайкакова, который до этого был известен только как сценарист и актер.

Фильм «Күркө» («Шалаш») уже получил три награды в рамках Первой Национальной Премии «Выбор критиков».

О проблемах молодого поколения, вступающего в жизнь, рассказывает трилогия Эмира Байгазина.

На Берлинском кинофестивале 2016 года 16 февраля успешно прошел показ очередного фильма Эмира Байгазина «Раненый ангел».

Первый фильм «Уроки гармонии» наделал много шума и взял в прошлом году в Берлине «Серебряного медведя».

Очередной фильм, который является частью трилогии, уже получал первый приз на кинофестивале в Сараево.

«Уроки гармонии»- это фильм о проблемах нашей школы, в которой есть место унижению и жестокости, несмотря на проводимые евроремонты и техническое оснащение компьютерами и современной техникой и использование прогрессивных методик обучения. Это фильм о границах нравственности. Это фильм без надежды.

«В «Раненом ангеле», в котором четверо друзей уже на каникулах вроде бы проблеск надежды есть. Действие фильма Байгазина происходит в 1990-е годы. Герои фильма, а их четыре, из той же школы, что и в «Уроках гармонии», только они на каникулах и ищут свое место в жизни. Жарас страдает от того, что его отец, сидевший в тюрьме, не может устроиться на работу. Чтобы помочь семье, он начинает продавать зерно. Балапан своим прекрасным голосом поет знаменитую песню «Ave Maria», но одноклассники провоцируют его вместо голоса чаще использовать кулаки. Жаба ищет в заброшенных домах металлолом, который можно продать. Аслан готовится поступать в медицинский институт.

Фильм состоит из четырех новелл. В одном из интервью Эмир Байгазин рассказал, что каждая новелла является иллюстрацией какого-то понятия — рока, жадности и других.»[3]

В поисках света в конце тоннеля Байгазин начал съемку третьего фильма «Над городом». Он о любви. Может быть, она спасет мир?

Кино - отражение нашей жизни. И это не только бытовые, социальные проблемы, но и проблемы творчества. Несмотря на то, что существует экранизация романа М.Булгакова «Мастер и Маргарита», современные казахстанские мастера также вновь и вновь обращаются к теме творчества и нравственности.

«В 2014 был снят фильм по сценарию Карины Сарсеновой «Хранитель ада». В основу сценария легла идея, по данным Американской гильдии сценаристов ранее нигде не использованная. О том, что на творческих людях держится мироздание. Они вырабатывают в процессе созидания энергии, подобные божественным, обновляя и возрождая мир каждую секунду. В основе сюжета история о саморазрушении творческого человека, поддавшегося гордыне, сценарий выйдет и отдельной книгой «Путь к себе». Это первая в Казахстане мистическая картина с высококачественной графикой, музыкальным сопровождением.»[4]

Современный мир стремится к тому, чтобы сделать безбарьерной жизнь для всех людей.

И было бы несправедливо не написать о фильме, который получил 12 наград различных фестивалей и гран-при в Сан-Франциско в номинации «Совершенство». Причем в конкурсе приняло участие 85 фильмов из более чем 30 стран мира. Это особый фильм особого режиссера с особыми актерами.

Он называется «Быть или не быть». Авторами выступили Мухамед Мамырбеков и Азиз Заиров.

Азиз Заиров воспитывался в детском доме. С детства страдал тяжелым недугом – пороком сердца и тромбофлебическим синдромом обеих нижних конечностей. Несмотря на болезнь и жизненные коллизии, смог реализовать свою мечту. Поступил в жургеновскую академию, там познако-

мился с Мухамедом Мамырбековым. Последние годы Азиз Заиров работает в видеостудии молодых инвалидов "Новый мир" при Ассоциации родителей детей-инвалидов (АРДИ). В соавторстве со своим другом, казахстанским кинематографистом Мухамедом Мамырбековым, он создает социальные кино-проекты. Их первый совместный короткометражный фильм "Зимние бабочки", снятый на собственные деньги, удостоился Гран-при благотворительного фестиваля "Кино против боли".

Азиз рассказывал, что как-то к нему подошел 21-летний парень инвалид первой группы Тахир Умаров и сказал, что мечтает стать актером. Это казалось невозможным: парень заикался, сильно дрожали руки и ноги. Но Азиз сказал: « Почему нет?».

Фильм, который начинается с кадра, в котором он в костюме рыцаря произносит знаменитый монолог Гамлета. А дальше жестокая правда, когда каждый шаг, жест, слово- это бесконечная борьба и выживание.

«У главного героя есть мечта – сыграть Гамлета. В его воображении периодически всплывают видения, в которых видит себя в образе принца датского. И дома репетирует текст роли, хотя произнесение каждого слова для него – тоже преодоление. Вот он, позавтракав, с трудом надевает сценический костюм. Очевидно, куда-то собирается.

И, действительно, за ним приезжает микроавтобус с надписью «Инвалидное такси», чтобы отвезти на репетицию. Водитель пытается вызвать героя по телефону, но тот неудачно роняет свой мобильник, который рассыпается на части. Пока с трудом поставил на место аккумулятор и сим-карту, автобус уехал. Парень в отчаянии выползает на улицу к воротам дома и пытается криком вернуть транспорт. Но тот уже слишком далеко.

И тут новое потрясение. За соседской девушкой, к которой главный герой равнодушен, заезжает молодой человек с цветами, чтобы сделать ей предложение. И на глазах у парня надевает ей на безымянный палец правой руки колечко. Не выдержав этого потрясения, главный герой решает повеситься. Сооружает для этого подобие виселицы. Но жажда жизни берет свое».[5]

Победа человека над самим собой и обстоятельствами, несомненно, имеет огромное воспитательное значение для молодого поколения.

И как бы в противовес этому создается фильм «Жат» Ермека Турсунова, который вполне можно назвать «притчей». Действие фильма разворачивается на фоне событий коллективизации конца двадцатых годов и голода тридцатых. Действие охватывает двадцать лет. В центре киноистории — Ильяс, которого в начале фильма зрители видят девятилетним мальчиком, а в финале — почти 40-летним мужчиной. Не в силах смириться с жестокими обстоятельствами Ильяс уходит в горы и начинает вести жизнь отшельника. Он не участвует в Великой Отечественной войне, какое-то время пасет после войны скот сельчан. Почувствовав приближение смерти, уходит в пещеру и закрывает вход камнем.

Это фильм о желании остаться самостоятельным и свободным от общества. Не бороться, не участвовать, а отстраниться. Но это невозможно, и приводит к трагедии личности и не только моральной, но и физической смерти.

Несколько фильмов, которые дают пищу для размышлений о смысле жизни, поисках своего места в ней, борьбе с трудностями.

Это слепок сегодняшнего общества. Картины нашей повседневной жизни. Это не придуманные, а вполне реальные и узнаваемые ситуации, при обсуждении которых на уроках по философии, культурологии, литературе, классных часах студенты могут учиться моделировать свое поведение в дальнейшей жизни.

Это аспект культуры нашей страны, который необходимо использовать при формировании гармоничной и нравственной личности- члена нашего общества, за которым будущее.

Литература:

1. Макпал Исабекова снялась в фильме "Загнанная" о семейном насилии. [Электронный ресурс].-режим доступа:<http://tengrinews.kz/cinema/makpal-isabekova-snyalas-filme-zagnannaya-semeynom-nasilii-249568/>

2. Б.Кудаберлиев.Шланбаум: тотальное расслоение.15.10.2015 [Электронный ресурс].-режим доступа: [http:// info@brod.kz](http://info@brod.kz)

3. А.Азаров.До Берлина дошёл ещё один фильм Эмира Байгазина. Радио Азаттык.17.02.2016. [Электронный ресурс].-режим доступа:@Radio_Azattyk Твиттер.

4. К.Мизеркин. «Хранители пути» станет трилогией. [Электронный ресурс].-режим доступа: [http:// write-read.ru](http://write-read.ru).

5. А.Азаров. Кино об инвалидах-колясочниках зовёт к жажде жизни .23.12.15.Радио Азаттык. [Электронный ресурс].-режим доступа:@Radio_Azattyk Твиттер

УДК 378.14:377.5

БІЛІМ АЛУШЫЛАРДЫҢ ӨЗІНДІК ЖҰМЫСТАРЫН ТИІМДІ ҰЙЫМДАСТЫРУДЫҢ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ШАРТТАРЫ

Сабырбеков Ж. А. - ҚР ІІМ Ш.Қабылбаев атындағы Қостанай академиясы педагогика және психология кафедрасының оқытушысы, полиция аға лейтенанты

Турсумбаева Н.Ж. - ҚР ІІМ Ш.Қабылбаев атындағы Қостанай академиясы педагогика және психология кафедрасының оқытушысы, полиция лейтенанты

Бұл мақалада оқу үрдісіндегі білім алушылардың өзіндік жұмыстарының өзекті аспектілері, соның ішіндегі өзіндік жұмыстың тиімділігі, педагогикалық шарттары және оқытушының өзіндік жұмысты ұйымдастырудағы рөлі жайлы баяндалған.

Кілтті сөздер: өзіндік жұмыс, жеке тұлға, кредиттік жүйе, педагогикалық шарт.

Қазіргі кезеңде қоғамымызда болып жатқан әлеуметтік, экономикалық өзгерістер білім саласына да әсерін тигізуде. Заман талабына сай білім алушылардың шығармашылық ойлауын қалыптастыру, білім алушыны жеке тұлға ретінде жан-жақты дамыту негізгі мәселе болып отыр. Білім беру саласында жастарға білім беру мен тәрбиелеуде негізгі буын болып саналатын жоғарғы мектепте оқыту мен тәрбиені жақсарту қажеттілігі туындады. Білім берудің басты мақсаты – білім, білік пен дағдыға қол жеткізу ғана емес, сонымен қатар жылдам қарқындап өзгеріп жатқан бүгінгі дүниеде лайықты өмір сүру және жұмыс істеу болып табылады. Әрбір білім алушы білім беру стандартына сай деңгейге жету үшін дәстүрлі оқытудың орнына оқытудың жаңа технологияларын меңгеруі қажет. Оқу үдерісін жобалау барысында оқытушының кәсіптік іс-әрекетінің сұрыпталған жоғары сапасын осы жаңа технология арқылы қалыптастыру - басты міндет.

Ұлттық білім беру моделін қалыптастыру тенденциясы мен Қазақстан Республикасының білім беру жүйесін бүкіл әлемдік білім кеңістігіне кіріктірумен сипатталатын білім беру саласы кейбір көрсетілген негізгі басымдықтардың бірі болып табылады. Олай болса, еліміздегі жоғары оқу орындарына енгізілген кредиттік оқыту технологиясы – қазіргі заман білім алушылардың бойында терең де толыққанды кәсіби білімді және өздігінен жұмыс істеу біліктерін қалыптастырып, оны әрі қарай дамытуға жағдай жасайтын оқыту жүйесі [1].

Білім алушылардың өзіндік жұмыстары бүгінгі таңда оқу-тәрбие үдерісін тікелей игеруді жүзеге асырудың, олардың оқу әрекетіндегі еңбегінің нәтижелері мен тиімділігіне қол жеткізудің бірден-бір ұстанымына айналып отыр [2].

Осы орайда педагогикалық-психологиялық пәндер бойынша білім алушылардың өзіндік жұмыстарының мазмұнын құрастыруда дидактикалық үдерістің негізін құрайтын оқу ұстанымдарын (педагогикалық-психологиялық білім берудің интеллектуалдық, эмоционалдық және іс-әрекеттік компоненттерінің бірлігі; педагогикалық-психологиялық білім мазмұнының ғылымилығы мен ізгілігі; пәнаралық байланыстылығы; болжамдылығы; педагогикалық-психологиялық білім мазмұнының қоғам сұраныстарына сәйкестігі; тәжірибелілігі мен іс-әрекет арқылы жүзеге асырылуы) басшылыққа алуда, біз Ө.Ж.Алдамұратов [3], Ш.Қ.Құрманалина [4], М.Қ.Бапаева [5] және т.б. еңбектеріне сүйендік.

Жоғарыда айтылып кеткен мәселелерді зерделе келе, біз өзіндік жұмыстар арқылы білім алушылардың тұлғалы дамуы мен өзін-өзі ұйымдастырудың оқу біліктерін және білімдерін қалыптастырудың педагогикалық шарттарын анықтадық.

Өздік жұмыстың тиімді ұйымдастырылуы тек өздік жұмыстың жүйесіне ғана емес, сонымен қатар педагогикалық шарттардың орындалуына да байланысты:

- Білім алушының аудиториядағы және өздік жұмысының көлемінің дұрыс үйлесімі, білім алушының оқу жүктемесінің тиімді болуы, сабақ кестесінің дұрыс құрылуы, оқытушының өздік жұмыстың күрделілігін анықтауда білім алушының уақытын, орындау мүмкіндігін, оқу әдістемелік әдебиетпен қамтылуын ескеруі өздік жұмыс нәтижесіне үлкен әсер етеді.

- Әдістемелік тұрғыдан білім алушының аудиториядағы және одан тыс өздік жұмысын дұрыс ұйымдастыру, өздік жұмысты орындауға оқу орынның материалдық-техникалық базасының, оның қызметкерлерінің лайықтылығы.

- Білім алушылардың өздік жұмысының процесін шығармашылық процеске айналдыру мақсатында білім алушыны қажетті әдістемелік материалдармен қамтамасыз ету.

- Білім алушы мен оқытушы арасындағы қатынасты білім алушы белсенділігімен оның өз бетімен білім алуға ұмтылуы бағытына өзгерту жұмыстарын ұйымдастыру, сондай-ақ соған сәйкес білім алушының өздік жұмысын ұйымдастырудың тиімді әдістерін, формаларын, түрлерін, құралдарын дұрыс таңдау және қолдану білім алушының өздік жұмыс нәтижесіне ықпал жасайды.

- Білім алушылардың өздік жұмысын ұйымдастыруға, яғни оқу формасына (күндізгі, сырттай), білім деңгейіне, оқу курсына, мамандыққа, пәнге, орындалу орнына байланысты ерекшеліктерді

ескеру.

- Өзіндік жұмыс мәселелерін шешуде білім алушылардың жеке ерекшеліктерін ашуға, ой қабілеттерін дамытуға жағдайлар жасау. Мұның өзі өзіндік жұмысын ұйымдастыру үлгісін жүзеге асырумен тікелей байланысты. Нәтижесінде өздігінен жұмыс жасау, өз бетінше білім алу, өз кәсіби әрекетінде ғылыми ізденіс жасау іскерлігі мен дағдысы, аналитикалық ойлауы қалыптасқан, өз әрекетін басқара алатын, өз жұмысының нәтижесінде өзіндік бақылау жасайтын білім алушының шығармашылық тұлғасы қалыптасады[6].

Зерттеу мәселесін теориялық талдау мен педагогикалық тәжірибелерді зерттеудің нәтижесінде, жоғары оқу орындарында өзіндік жұмыстар арқылы білім алушылардың тұлғалы дамуы мен өзін-өзі ұйымдастыру негізінде пәнді оқыту мақсаты, мазмұны, оқу біліктерін қалыптастыру технологиясы мен қағидаларына сүйене отырып, күтілетін нәтижеге жетуді және болжаған болжамымызды орындауды қамтамасыз ететін сыртқы талаптардың жүйелі және кешенді түрде орындалуы біз ұсынып отырған үш педагогикалық шарттар арқылы жүзеге асады:

1 білім алушылардың тұлғалы дамуы мен өзін-өзі ұйымдастыруға өзіндік жұмыс түрлерін қолдануға педагогикалық басшылық жасауға байланысты - білім алушылардың өзіндік жұмыстарын анықтау және оның құрылымын, ерекшеліктерін басшылыққа ала отырып жоспарлау, ұйымдастыру, өзіндік тапсырмалар жүйесін жасау, ӨЖ-ын бақылау, бағалау, жетілдіруді;

2 білім алушылардың тұлғалы дамуы мен өзін-өзі ұйымдастыруға қажетті өзіндік жұмыстарын қолдануда студенттердің белсенділігін дамыту - оқу материалын логикалық тұрғыдан түсіне алуды, жинақталған мәліметтерді талдай білуді, берілген тапсырманы өз бетінше орындай алуды және өзіндік жұмыстарға белсенді түрде қатысуы;

3 білім алушылардың тұлғалы дамуы мен өзін-өзі ұйымдастырудағы өзіндік жұмыстарын технологияландырып жетілдіру - кейс технологиясы арқылы білім алушылардың танымдық қызметін қалыптастыруды, өзіндік жұмыстың тиімді (интерактивті, тест, ойын, креативтік, көрнекілік) әдіс-тәсілдерін меңгеру мен оны тәжірибеде қолдануды, уақыт шығынын дұрыс жоспарлауды қамтиды.

Бірінші шарт ретінде ұсынылып отырған - білім алушылардың тұлғалы дамуы мен өзін-өзі ұйымдастыруға өзіндік жұмыс түрлерін қолдануға педагогикалық басшылық жасау бұл оқытушының оқу тәрбиелік міндеттерді, онымен қоса білім алушылардың барлық саладағы өзіндік жұмыстарын жоспарлау, ұйымдастыру, ынталандыру мен басқару жүйесін табысты орындау болып табылады. ӨЖ-қа педагогикалық басшылық жасау пәндерді оқып-үйренгенде, білім алушыларды ғылыми-зерттеу жұмыстарына тартқанда, білім алушылардың түрлі танымдық тапсырмаларды орындағанында, педагогикалық практика кезінде және білім алушылардың танымдық немесе шығармашылық қызметіне, өз бетімен жұмыс істеуі мен белсенділігіне ықпал ететін рефераттар жазғанда жүзеге асырылады. Әр пәнге арналған өзіндік жұмыстар білім алушылардың өз күштеріне сенімділігін және жауапкершілігін арттырып, өзіндік баға беру қабілетін қалыптастырады. Өзіндік жұмысқа басшылық жасауды барлық курс студенттері, әсіресе, төменгі курс (I-II курс) білім алушылары қажет етеді. Білім алушылардың оқудағы табысы бірінші кезекте оқытушыларға және ЖОО өміріне тез бейімделуге тәуелді болады. Бірінші курс білім алушыларының ЖОО жағдайына бейімделуі кафедра оқытушыларына үлкен жауапкершілік жүктейді, атап айтқанда, педагогикалық және психологиялық пәндерді оқып-үйрену кезеңінде осы мәселеге баса назар аудару керек.

Төменгі курс білім алушылары кафедра оқытушыларымен дәрістерде, семинарларда, практикалық және зертханалық сабақтарда, педагогикалық практикада, әсіресе өзіндік жұмыстарды орындауда тығыз байланыста болады. Оқытушы әдебиеттермен жұмыс жасау, конспектiлеу, күн режимін құру және өз бетімен жұмыс істеуді көрнекі түрде көрсетіп түсіндіру сияқты барлық жұмыс түрлеріне басшылық етуі керек.

Бұл шартты жүзеге асыруда біз "Эссе", "Екі жақты күнделік", "Венн диаграмма" өзіндік жұмыс түрлерін қолдануын оңтайлы деп санаймыз.

Аталған өзіндік жұмыс түрлері білім алушылардың оқуға және пәнге деген қызығушылықтарын арттырумен қатар, тұлғалы дамуымен өзін-өзі ұйымдастыруына әкеп соқтырады.

Сонымен, бірінші шартты жүзеге асыруда қолданылатын өзіндік жұмыс түрлері әрбір білім алушының ауқымды, сапалы білім алуын қамтамасыз етіп, төменгідей жетістіктерге қол жеткізеді:

- пәнге деген қызығушылығы артады;
- жеке және топпен жұмыс жасауға икемділігі қалыптасады;
- сөйлеу қоры молаяды;
- өз жұмысын сауатты түрде талдайды, бағалайды;
- оқытушы мен білім алушының арасында тығыз байланыс орнайды;
- кәсіби білімді бойына сіңірген тұлғаретінде қалыптасуына айрықша ықпалын тигізеді.

Ал екінші шарты – білім алушылардың тұлғалы дамуы мен өзін-өзі ұйымдастыруға қажетті өзіндік жұмыстарын қолдануда студенттердің белсенділігін дамыту.

Білім алушылардың өзіндік жұмыстағы белсенділігін арттыру үшін оқытушы бірінші орынға білім мен іс-әрекет тәсілдерін жандандыруда интеллектуалдық белсенділік, шығармашылық ойлауды туғызатын ахуалдарды арнайы ұйымдастыруы керек.

Жоғары айтылған мәселелерге сәйкес біз екінші шартты жүзеге арттыруда "Логикалық сызба", "Кластер", "Баяндама" өзіндік жұмыс түрлерін қолдауды жөн көрдік. Бұл өзіндік жұмыс түрлерінің орындау нәтижесінде білім алушы таңдаған ӨЖ арқылы ойын тереңдетеді, өзіндік санасы, тұлғалық және кәсіби Мен - тұжырымы, рефлексивті позициясы қалыптасады.

Ал үшінші шартымыз - білім алушылардың тұлғалы дамуы мен өзін-өзі ұйымдастырудағы өзіндік жұмыстарын технологияландырып жетілдіру болып табылады. Біз жаңа технология ретінде кейс технологиясын қолдануды жөн көрдік. Бұл шартты жүзеге асыру үшін біз білім алушыларға пән бойынша "Тест" сұрақтарын құрастыру, "Мультимедиялық презентация" жасау, "Кесте" ӨЖ түрлерін орындап өз кейстеріне жинауды дұрыс деп санадық.

Білім алушылар тест сұрақтарын құрастыру және кесте ӨЖ түрлерін орындай келе өздерінің ойларын ұштай келе, оқулықпен жұмыс жасауды, сұрақтардың негізгісін таңдауды үйренеді және ізденіс қасиеттерін дамыта алады. Ал презентация жасау арқылы білім алушылар компьютердің қырсырын түсіне келе, өзінің жұмысын дұрыс ұйымдастыруды, ғаламтор желісін жақсы меңгеруге қол жеткізеді.

Қорыта келе, біз бұл мақалада оқыту үдерісінде өзіндік жұмыстар арқылы білім алушылардың тұлғалы дамуы мен өзін-өзі ұйымдастырудың және оқу білік, білімдерінің арттырудың педагогикалық шарттарын қарастырдық.

Олай болатын болса, ғылыми негіздегі ұйымдастырылған білім алушылардың өздік жұмысы мен оқу-танымдық әрекеттерін басқару жұмысы олардың саналы белсенділігін, жоғары оқу-кәсіби мотивациясын, оқу процесінің сапасын қамтамасыз етеді.

Әдебиеттер:

1. Европейская система кредитов (ЕСПК). – Алматы: Қазақ университеті, 2003. – 56 б.
2. Алдамұратов Ә.Ж. Жалпы психология. – Алматы, 1996. – 214 б.
3. Құрманалина Ш.Х., Мұқанова Б.Ж., Ғалымова Ә.У., Ильясова Р.К. Педагогика. – Астана: (оқулық) Фоменко, 2007. - 651 б.
4. Бапаева М.Қ. Жоғарымектептепсихологиялықбілім беру процесінжетілдіру. Оқуқұралы. – Алматы, 2006. -176 б.
5. Г.К.Нығметжанова. Студенттердің өздік жұмысын тиімді ұйымдастыру, Педагогика журналы №7-2008-156.

**Торғай көтерілісінің 100-жылдығына арналған
ӘОЖ 94 (574)**

ЕРКІН РУХТЫ АҢСАҒАН ТОРҒАЙ ДАЛАСЫ

Шаукенов Ж.А. - т.ғ.к., А. Байтұрсынов атындағы Қостанай мемлекеттік университеті, философия кафедрасының аға оқытушысы

Бұл мақалада автор 1916 жылғы көтеріліс қазақ халқының сан ғасырлық, ұлт-азаттық қозғалысының тарихында ерекше орын алғанын көрсетеді. Көтеріліс отаршылдыққа қарсы және империализмге қарсы бағытта болды. 1916 жылғы көтеріліс бірінші рет кең-байтақ өлкенің барлық аймақтарын әр түрлі дәрежеде қамтып, бүкіл қазақтық сипат алды. Амангелді Иманов Торғай, Қостанай, Ырғыз, Ақтөбе уездерінің, ішінара Сырдария, Ақмола және Семей болыстарының көтеріліске шыққан қазақтарының басын біріктірді.

Түйін сөздер: Амангелді Иманов, Торғай, болыс, 1916 жылғы көтеріліс, империализм, отаршылдық, аймақтар.

1916 жылғы шілденің аяғы мен тамыздың басында Қазақстан кескілескен қақтығыстардың айқас алаңына айналды. Ең жақсы ұйымдастырылған әрі ұзаққа созылған қозғалыс Торғай даласында қанат жайды. Оны Иман батырдың (Кенесарының жақын серігі) немересі Аманкелді Үдербайұлы Иманов бастады [1, 38 б.].

Азаттыққа жету жолындағы талпыныс талабы қазақтарға тым қымбатқа түсті. Жұрттың қаруланып, топтар құра бастағанын, енді көтерілістің болмай қоймайтынын көрген Амангелді, Кейкі және басқа батырлар тікелей кірісті. Ел аралап, жұртты ашық түрде көтеріліске шақырды [2, 67 б.].

Бұл кезде қамал-қала Торғайдың батысындағы болыстар да осындай дүрбеленде еді. Тосын болысының көтерілісшілері Шақшақ Жәнібек Тарханның ұрпағы Шолақұлы Оспанның бастауымен майданның қара жұмысына тізімін болыстан тартып алып, жойып жіберді. Солтүстіктегі Наурызым болыстарында да жауынгер жасақтар құрылды. Көтерілісшілер дүргіліп қана қоймай жауынгерлік іске

кірісті. Жергілікті өкімет орындарына бағынудан бас тартып көтеріліс басшыларының пікірін, әмірін орындауға көшті.

Сөйтіп солтүстікте Наурызым ормандарынан, Орқаш, Бестау, Суықбұлақ өңірлерінен оңтүстіктегі Ұлытау сілемдеріне, Қарақұм шағылдарына, батыста Ырғыз Есілдің су айырық қыраттарына дейін созылған ұлан ғайыр жері бар Торғай уезінде көтеріліс оты лаулады. Көтеріліс стихиялы түрде, бытыраңқы түрде басталғанымен бірте-бірте ұйымдасқан күшке айнала бастады.

Бұл арада қазақ даласындағы қоғамдық ой-пікір екіге жарылғанын айта кеткен жөн. Қазақ зиялылары бастаған Алаш қозғалысы қарусыз халық қырылып қалады деген шын жанашырлық оймен қарулы көтеріліске шықпауды, майданның қара жұмысына адам беруді ұсынды. Көтеріліске шығып қырғын тауып күйзелумен адам беріп, қиындық көрудің арасы жер мен көктей екендігін дәлелдеді. Адам беруді әртүрлі сылтаулармен кешіктіре беруге, сөйтіп қарусыз қарсылық көрсетуге шақырады.

Бұл көтеріліске қарсылық емес, халыққа қамқорлық болатын. Егер қару-құралы сай болса қазақ зиялылары Алаш туын көтеріп, көпті өздері бастап шығудан тайынбаған болар еді. Сондықтан қазақ оқығандары көтеріліске үзілді-кесілді қарсы болды деу қиянат. Өзге жерде солардың айтқанындай болды. Халық қырғын тапты, тоналды. Ресейдің әлеуметтік-саяси хал-ахуалынан хабардар зиялы қауым патша өкіметінің ғұмыры шектеулі екендігін де есепке алып отырған болу керек. Және біз қазір ғана біліп отырған патшалық Думанның бір топ депутаттары маусым жарлығын заңсыз деп тапқанын олар кезінде біліп отырған [1, 3 б.].

Ал патша өкіметіне жаны қас большевиктер болса бірден көтерілісті қолдайды. Мысалы, қазақ большевигі Әліби Жангелдиннің көтеріліс басталарда Торғайға келуі осыны дәлелдейді. Көтерілісшілер Торғай қаласына шабуыл жасар алдында Әліби тағы келіп, осы беттен таймаңдар деп қуат берген. Жасырын жүргендіктен оның келуі жария етілмеген.

Торғай большевиктері Хакім Төкеұлы және басқалары көтерілісшілер жағында болды. Көтерілісшілер қаланы тастап шыққаннан кейін іргедегі Төке ауылы Торғайдан 100 шақырым қашықтағы Алакөл қопасына қыс ішінде қоныс аударуға мәжбүр болды.

Көтеріліске шығып, қарусыз халықтың қырылып қалуынан қорыққан майданның қара жұмысына адам беріп, бүлініп-жарылмауды жанын сала үгіттеген қазақ зиялыларының үні ол кезде халыққа толық жетті деу қиын. Ол кездегі ақпарат құралдары шектеулі, тіпті аз. Қазақ зиялыларының жанашырлық жанайғайын халық ести алмады. Қазақ басылымдарының таралымы ол кезде өте аз болатын. Жаңалықтар елге біреуден біреуге «ұзынқұлақ» арқылы еміс-еміс, кейде бұрыс, кейде дұрыс жетіп жататын. Сондықтан зиялылардың жанашырлығын халық тыңдамады деу қиянат, кінә тағумен барабар.

Қиян шеттегі әр ауылға барып, ұлан-ғайыр қазақ даласын шарлап, түсінік жүргізуге қазақ зиялыларының көп қызметкері де, мүмкіндігі де жоқ еді. Олардың шырылдаған жанайғайы патша жарлығына көніп, әскерге адам беріндер деген сыңаржақ мағынада ғана жетті деуге болады. Ел ішіндегі болыстар, билер, байлар, атқа мінерлермен үкіметке қызмет етушілер оның мағынасын толық жеткізуге, ұғындыруға ынталы емес еді. Қайта өз бастарын қиыншылықтан аман сақтап, халықтың мүшкіл халінен пайда табуға құштар болатын. Қорыта айтқанда қауымның жанашырлық жанайғайы халыққа жетпеді.

Бұдан бұрынғы Кенесары аталары сияқты 1916 жылғы Торғай көтерілісшілері де өз жерінің ұлан-ғайыр кеңдігін стратегиялық, тактикалық мақсаттарға жақсы пайдалана білген [3, 20 б.]. Әбдіғапардың әу бастан-ақ қаша ұрыс салып, патша құлағанша шыдап бағамын дегені осыны дәлелдейді. Ресейдің ішкі жағдайынан хабардар көтеріліс басшылары мұны белгілі бір негізге сүйеніп айтқан. Шешуі маңызды болған Доғал шайқасы алдында Әбдіғапар, Амангелді сарбаздар бекінетін орын іздеп Ұлытауға адамдар аттандырған. Патша әскері келеді деген жолдарда сол жақтағы болыстардың сарбаздары қарсы қойылған. Бұл негізгі күштерді топтау үшін, бір жерге жинау үшін керек еді. Сарбаздардың бірқатар шайқастарға Үрпек, Батпаққараға топтана аттануының да осындай маңызы бар. Ал батыс пен солтүстіктегі болыстар мыңдықтарының жауды ел шетінде тосқауыл жасап, оның жүрегін шайлықтырып, негізгі күштен бұрын шайқасқа шығуы да осындай ерекше маңыз алады. Жазалаушыларды алдынан да, артынан да соққы болатынын сездіріп, үрейін алып, дегбірін кетіреді [2, 56 б.].

Шақшақ Жәнібек батырдың ұрпағы Оспан Шолақұлы басқарған арғын хандығы Әбдіғапар хандығынан гөрі жағрапиялық қолайсыз жағдайда еді. Ол Орынбор, Орскіге жақындау, одан келетін жазалаушы қосынның жолы үстінде болды да, Әбдіғапар сияқты еркін қимылдай алмады. Ырғыз, Торғай бекіністерінде орналасқан патша әскері оған мұрша бермеді. Шамасы бұл хандық қазақтың ежелгі үш жүзге бөлініп, бір хандық құрғаны сияқты болуы мүмкін. Өйткені олардың арасында бақталас, араздық болды деп айтылмайды. Оспан қолының Торғайдағы қоршаудан бұрын шегініп кетуі амалсыздық. Ортаны Торғай қамалы бөліп жатқандықтан да соғыс ісін жүргізу, қорғану үшін осылай бір-бірімен келісе отырып, соғысу тиімді болған сияқты. Ақшығанақ шайқасы патша әскерін Торғайға өткізбеу жолындағы қимыл болған [4, 126 б.].

Жазалаушылар алғашқы шайқасты Арғын бөлімшесіне қарсы бастайды, Арғын бөлімшесінің тас-талқаны шықты. Арғын ханы жауға өзі берілді. Оны және оның сыбайластарын тұтқынға алып,

Торғайға әкетті. Арғын ханы почтадан Торғай бойындағы тартып алған ақшаны уезд бастығына қайтарып берді.

Осындағы «бөлімшесі» деген сөзге назар аударайықшы. Мұның өзі Торғай көтерілісінің тұтастығын, бір қолбасшыға бағыныштылығын дәлелдейді [5, 36 б.]. Міне сөйтіп көтерілісшілердің айла-шарғысы, ұйымдық шеберлігі арқасында Оспан хандығы алғашқы соққыларды қабылдап, жеңіліс тапқанымен оның Торғайдың шығысындағы негізгі күштері сақталып қалды. Көтеріліс жалғаса түсті. Торғайдың батысы мен солтүстік батысындағы мыңдықтар негізгі шайқас болатын Доғал, Үрпек бойына қарай бет түзеп, ол маңдағы сарбаздар қатарын толықтыра түсті.

Қалай дегенде де Оспанхан бастаған сарбаздар өзінің тарихи миссиясын орындап шықты. Бақайшағына дейін қаруланған патша әскеріне тосқауыл болып, жаудың жолын бөгеді. Сарбаздардың шығыс бөлімінің шешуші шайқасқа әзірленуіне уақыт ұтты. Торғай көтерілісінің жеңісіне жанымен де, қанымен де айтарлықтай үлес қосты.

Көтерілісшілер жауды ел ортасына жібермеуді қатты ойластырған. Соның бірі тарихқа белгілі Күйік, Шошқалы қақтығысы. Торғай бекінісі мен сарбаздардың негізгі күші жиналатын жер Батпаққара, Үрпек қоныстарынан 100-150 шақырым солтүстіктегі Қызбел таудың шығыс етегінде орналасқан бұл қамысты үлкен қопалар сарбаздардың бой тасалап, жауға көрінбей тосқауыл қоюына, маневр жасауына өте қолайлы. Көтерілісшілер сонау жүздеген шақырым жердегі Қайдауыл, Қызыл Жыңғыл, Аққұм, Шұбалаң Сарықопа, Сарыторғай болыстарынан және басқа мойны қашық жерлерден қыс ішінде, аққар, көк мұзда осында жетіп, жауға тойтарыс беріп, кері қайырды. Бұл жолы Амангелді бастаған сарбаздардың іріктелген алғашқы тобы жау жолына тосқауылға шықты. Ұрыс сәтсіз аяқталғандай болса кейініректе негізгі қол көмекке аттануға әзір тұрды деп көрсетеді [6, 66 б.].

Көтерілісшілер өздеріне қосылмаған, бейтараптық ұстаған немесе іштей де болса қарсылық еткендерге зәбір-запа жасамаған. Оларды халық дүмпуінің мысымен басып, бейтарап ұстаған. Бұл сарбаздардың тылын қамтамасыз етіп, барлау жұмыстарын жүргізуіне жан-жақты хабардар болуына пайдасын тигізді. Сондықтан да болар сарбаздар ондай ауылдарға тиіспеген, тіпті көтерілісті қолдамаған, бірақ қарсы әрекет жасамаған ауылдарға да тиіспеген. Алайда шешуші Доғал шайқасы кезінде осындай бейтараптық танытып, немесе тілектестік білдіріп жүргендердің арасынан үкімет жағына шығып, Торғайға қашып барып, паналағандар шықты. Олар мұнымен де қоймай үкімет әскерін көтерілісшілерге қарсы бастап келді.

Осындай іс әрекеттері үшін Қарабас Бекболат батыр бастаған 200 сарбаз Аққұм болысының байы – Атабайдың Сүйіннің ауылын шауып, 300 жылқысын айдап әкеткен. Ал, Кейкі батыр Сарықопа болысы - Өтеулі мен оның пәсірі Нұрханды кездестіріп, пәсірді атып өлтірген. Өтеуліні үй иесі Тілеуберген ақсақал арашалап алып, Өбдіғапарға жеткізіп салған. Сонымен бірге Қараторғай болысы Шыли Смайылдың Мұханбетжаны мен Сатыбалдыұлы Мырза ишанның ауылдары шабуылып, үйлері өртелген. Бірақ – бұл-айтқандар сарбаздар тарапынан болған қарақшылық әрекет емес еді. Аналардың қысастығына істелген қысастық болатын. Міне осындай дұрыс әрі ұтымды саясаттың, ішкі дипломатиялық шеберліктің арқасында отарлаушы үкімет қазақты бір-біріне қарсы айдап сала алмады. Көтеріліске қарсы болған болыстар, патша шенеуніктері халықтың бірлігімен, қаһарынан қорқып, бой тасалауға мәжбүр болды. Шынын айтқанда олардың ел ішінде арқа сүйер тірегі болмай қалды.

Тарихи деректерде, ел аузындағы әңгімелерде де көтерілісшілерге қарсы шыққан қазақ қосындары болды деп айтылмайды. Ал, Кенесары-Наурызбай бастаған көтеріліс кезінде оған қарсы күрескен аға сұлтандардың, ру басылардың (аға сұлтан Қоңырқұлжа, рубасы Жаппас Жаңабыл би және т.б.) қосындары болғанын білеміз. Бұл арада шығыстың шағын халықтарына өктемдік етіп, әбден дандайсыған патша үкіметінің өз күшіне сенгендігі де бар болуы ықтимал. Мұның сыртында 19 бен 31 және 41 жас аралығындағы жігіттерді майдан қара жұмысына алу жарлығы қарсы қосындар құру мүмкіндігінен айырған еді. Екіншіден үкіметке болысқандарды әскерден алып қаламыз деген кепілдік болған жоқ. Болғанмен оған халық қаһары жол бермес еді.

Сонымен бірге маусым жарлығы (халықта үйен жарлығы) құпия әзірленіп, бір күнде жай оғындай ойламаған жерден лап ете түсті. Осы тездіктің өзі Торғай жұртын ә дегенде мәңгіртіп тастағанмен түптеп келгенде абдырата алмады. Торғай көтерілісі ұйымшылдық пен табандылықтың үлгісін көрсетті. Патша әскерімен табан тіреп шайқаса да білді. Ешқайда ауа көшпей өз жерінде табан тіреп отыра да білді. Торғай көтерілісінің бұл да бір ерекшелігі еді.

Торғай көтерілісшілерінің тактикасындағы тұтқиылдан шабуыл жасау, жер ыңғайын тиімді пайдалану, барлаушы топпен құйрық тістесе әскер шетіне араласып кетуге күш салу сияқты тактиканы қолдана білу таңқалдырды.

1916 жылы ұлт-азаттық көтерілісіне халықтың қандай топтары қатысты? Қандай топтары қарсы болды? Әлі күнге шекарасы толық ашылмай келе жатқан күрделі мәселе. Көтерілістің бүкілхалықтық сипат алғаны даусыз. Оған қосылушылар басым көпшілік. Бірақ оған қарсы топтар да болмай қалған жоқ. Жоғарыда айтқанымыздай қазақтың көзі ашық, оқыған зиялы қауымы қарусыз халық қырылып қалады, апатқа ұшырайды деп сақтық етсе, патша жарлығына мойын ұсынып, оны сөзсіз орындауға құлшылық ұрғандар да болмай қалған жоқ.

Көтеріліс кезіндегі Торғай уезі 13 болыс елден құралған, алты болыс Арғын, алты болыс Қыпшақ, болыс Найман (Қызыл жыңғыл). Он үш болыс елде 17500 үй, 85 мыңдай адам болған. Орта есеппен әр болыста 1300 ден астам үй болған. Майдан қара жұмысына алынатын 19 бен 31 жастың арасында 12 мың жігіт болған. Көтерілістің негізгі құрамы болып сарбаздар сапын түзеген осы жастағылар. Әр болыста бір мыңбасы, әр ауылнай елде бір жүзбасы сайланған. Бірақ бұл мыңдықты дәл сол аталған мөлшерде сарбаз болды дегенді білдірмейді. Ол 500-700 кейде мың сарбазға дейін жеткен. Одан да көп болған реттері бар. Бәрі алдағы шайқастың көлеміне қарсыласының құрамына, жер жағдайына, майдан даласының ыңғайына байланысты.

Көтерілістің негізгі күші қазақтың кедей шаруалары болды дегенге күмән туғызудың қажеті жоқ. Өйткені тұрмыс тіршілік жағдайы, экономикалық жағдайына қарағанда құнарсыз жерге тықсырылған, саяси-әлеуметтік теңсіздікке ұшыраған халықтың көпшілігі тапшы өмір сүрді. Торғай жеріндегі халықтың негізгі кәсібі мал өсіру, аз-мұз суармалы егіншілік болатын. Басқа кәсіпшілік өріс ала қойған жоқ. Ұсталық өнер, киіз басу, кілем тоқу, киім тігу т.б. Осы негізгі үш кәсіп малшылыққа қосымша болған. Торғай жеріндегі мұндай кәсіптер жеке сала боп өріс ала қойған жоқ. Елде байлар маңынан біреу, орта шаруалар әр ауылда екеу-үшеуден аса қоймаған сияқты.

Сонымен көтеріліске қазақтың кедей-шаруалары ғана емес, дәулетті, ақыл-парасатты адамдар да, атқа мінерлер мен билер де қатынасты. Кейбіреулер қаласын, қаламасын ел дүмпіуімен билікте қала алмайтын еді [7].

Көтеріліс кезінде ислам дінінің халықты ұйымшылдыққа, бірлікке шақыруда елеулі роль атқарған айта кеткен жөн. Ғасырлар бойы Ресейдің жаулап алып, ислам дініндегі халықтарды шоқындыруға күш салған христиан дініне елеулі төтеп беріп, олардың дінін, тілін, әдет-ғұрпын сақтауға лайықты үлес қосқан, ислам діні көтеріліс кезінде де белсенділік танытты. Олардың таңдаулы өкілдері халық жағында болды. Кейбіреулері жан сақтау үшін сырттай патша саясатын қолдағандай сыңай танытып, жазалаушы қосындар келгенде өздерін көрсетті.

«1916» деген белгілі мақаласында Міржақып Дулатов Орынбордың генерал-губернаторы Эверсман Торғайға келіп, ел жақсыларынан адам беруді сұрағанда болыстар мен шенеуніктер төмен қарап үндемей отырып қалды. Халықтың адам бермейміз дегенін қолдамады деп жазған жоқ па, тарихи деректерде. Торғайдағы Тосынның болысы Оспан Шолақұлы бастаған көтерілісшілерге майдан жұмысына алынатындардың тізімін үстел үстіне қойып, өздерің келіп ал дейтіні бар ғой. Бермеске шарасы жоқ, дүрліккен халықтан қорыққаннан істеген амал. Қолдан беруге үкіметтен, бермеуге көтерілісшілерден қорқып, тартып әкеттіге саймақ айла. Қайдауыл болысы Сейткерей Бектасов жоғары үкіметке көтерілісшілердің әрбір қимылын жеткізіп отырған, көтерілісшілерді «Әбдіғапардың қарақшылары» деп атағанын тарих жақсы біледі. Демек патша шенеуніктері мен жағымпаз болыстар үкімет сойылын соққан. Бірақ олар халықтың қаһар-қарсылығына кедергі бола алмады. Екі жүзді жалтақ саясат ұстады.

Көтерілістің (әсіресе Торғайдағы) ұйымшыл тегеурінді болғанына қарамастан ол бүкіл қазақ елі көлемінде бір орталыққа, бір басшылыққа біріге алмады. Бытыраңқы болды. Бұған шетсіз-шексіз кеңдігімен қоса қазақ жерінің Еділ, Жайықтан – Ертіске, одан Алтайға, Жетісуды түстігімен қоршай Сыр бойына, онан әрі Каспийге дейін қамалдарымен, қалаларымен, орыс селендерімен құрсауланып тасталуы да себеп болды десек қателеспейміз. Сонымен бірге осы құрсаудың ішкі өңірлері де қамалдармен қалаларға, орыс қоныстанушыларының селендеріне толы болатын. Кенесарыны Оңтүстікке кетуге мәжбүр еткен осы қамалдар мен қоныстар кейін тіпті көбейіп, күшейіп он алтыншы жылғы көтерілісте де өзінің салыну мақсатын ақтап шықты.

Саяси-әлеуметтік хал-ахуалдың сыртында осындай табиғи себептер де көтерілістің бытырыңқылдығына әсер етті. Әр губерния, әр уезд көтерілісті өз жерінен шығармай басып жаныштайтындай күшке ие болды. Мұның сыртында ішкі Ресейден ағылып келіп жатқан қоныстанушылар да әскерге қосымша күш еді, жергілікті үкімет оларды да қаруландырды. Жалпы көтеріліс орыс үстемдігіне қарсы болды дегенмен Торғай жерінде орыс селендері жоқ болатын. Азғана шенеуніктер мен әскери қызметкерлер Торғай қаласында тұратын. Сондықтанда Торғай көтерілісі кезінде екі халықтың қақтығысы болған жоқ.

Отарлаушы үкімет Торғай жеріне де қоныс аударушылар әкелуге күш салған. Орынбордан Торғайға темір жол тарту идеясы да, тіпті нақты жоспары, жобасы да болған сияқты. Бұған бірінші дүниежүзілік соғыстың басталып кетуі кедергі болды деседі. Сонымен бірге орыс қоныстанушыларын әкелуге қазақтың көзі ашық зиялы қауым наразылық білдірген. Бұған Бақытжан Қаратаевтың беретін жер жоқ, өзімізге де жетпей жатыр деп, Думада жар салуы, Әліби Жангелдиннің Қостанай уезіндегі құнарлы жерлерден Торғай қазақтарына қоныс беру керек деуі дәлел бола алады. Ал, Данабике Қаралдина өз әкесі Байқадамның Торғайда орыс қоныстанушыларын әкелуге қарсы болып, ақыры болдырмағанын жазады [8].

Патша жарлығы шыққанға дейін Торғай қамалында бір жүздік қана әскер болатын. Ел дүрлігі басталғаннан кейін Орынбордан және басқа қалалардан Торғай бекінісін нығайтуға 300 солдат жіберілді. Қаланың - орыс тұрғындары, шенеуніктер қаруландырды. Күштің осылай бес есе көбеюіне байланысты уез әкімшілігі енді ашық қимылға көшіп, ереуілдеген елді жазалау әрекеттеріне көшті.

Әлгі жауыз Ткаченко қасына 150 қарулы әскер алып уездің шығыс, солтүстік болыстары: Қараторғай, Қарақоға, Майқарасу, Сарықопа, Науырзым өңірлерін аралап, халыққа зәбір-запа көрсетіп, әйелдерді зорлап, халықты көтеруге дем бердің деп 60 адамды тұтқынға алып, қамалға оралып келе жатты. Талап, тартып алған азық-түліктерін қала орыстарынан жалдап алған арбаға тиеген еді.

Соның ақысын қазақтардан күшпен тартып алған Ткаченконың зорлық, зомбылығына шыдамаған Аққұм, Тосын, Шұбалаң болысының жаңа ұйымдасып жатқан сарбаздары Торғай қаласынан 50 шақырым жердегі Татыр көлінде жазалаушы қолының жолын тосқан. Өлсіз қаруланған сарбаздар мыңнан астам еді. Мұны күтпеген Ткаченко сарбаздарды жаппай атқылай бастаған. Сарбаздар оқ жетпейтін жерге ойысып, әскерді алыстан қоршап тұрған. Бұл кезде Амангелді батыр уездің оңтүстігіндегі Сарыторғай, Қайдауыл, Қызыл жыңғыл болыстарында сарбаз ұйымдастырып жүрген. Көтерілісшілердің «құс қанатты поштасы» - Татырдағы тосқауылды жоспарлағандар мұны Амангелдіге жеткізген Амангелді сарбаз жинап жүргендіктен әрі Ақмешіттен (Перовск-Қызылорда) 500 солдат шықты деген жалған хабарға алаңдап, тосқауылда қалып, Татырға 700 адамдық қолмен Қайдауылдық мыңбасы Әлжан (Әлиакбар) Қарабайұлын Татырға көмекке жіберген.

Осы Татырдағы оқиға патша әскерімен сарбаздардың алғашқы бетпе-бет келіп кездесуі еді. Сарбаздар бұл ұрыста шынықпағандықтан, қатаң әскери тәртіпке түспегенін көрсетті. Бұл өзі Торғайға шабуыл, Шошқалы, Күйік, Ақшығанақ, Құмкешу соғыстарында да қайталады. Сарбаздар тек ақырғы әрі шешулі Доғал шайқасында ғана табандылық пен ерліктің, тәртіпке көнгендіктің үлгісін көрсетіп, үлкен күшке айналды. Доғалда жау қоршауына түспес үшін сардардың бұйрығымен ғана шегінді.

Осы Татыр қақтығысына жарты айдан кейін көтерілісшілердің Торғайға шабуылы басталды. Бірақ сарбаздар бұл шабуылды құпия сақтай алмады. Олай ету мүмкін де емес еді. Қамал-қала әбден бекінді. Өзінің гарнизоны, келген көмек, қаланың орыс тұрғындарынан, шенеуніктерден құралған халық жасағы қорғанысқа жетерлік елеулі күш еді. Қамалға, дуалмен қоршалған үкімет мекемелерінің әбден қорғалған құрылыстарынан басып кіру қарусыз сарбаздарға қиын еді.

Қалаға шабуыл жасардан бұрын сарбаз басшылары кеңейтілген әскери кеңес шақырды. Оған хан кеңесінің мүшелері, мыңбасылар, елдің белді, беделді ақсақалдары қатынасты. Ақылды, парасатты Әбдіғапар қалаға тікелей шабуыл жасап, сарбаздарды оққа байлаудың қажеті жоқтығын айтып, өз ойын ортаға салды. Қаланы жан-жақты қоршап, сырттан көмек келтірмей, ішінен ешкімді шығармай біреп жеті күту керек.

Әскери кеңесте жас алған ұйғарым, уағдаластық бойынша қалаға үш жақтан шабуыл жасалды. Батыстан Оспан ханның қолы, әскери казарма тұрған солтүстіктен кезінде Кеңесары көтерілісінің мықты батырларының бірі болған Төлек Жәукенің баласы Орманбек бастаған қол, шығыстан Әбдіғапар, Амангелді бастаған қол шабуылға шықпақ. Сөйтіп, қамал-қала сарбаздардың қоршауына түгел алынбақ.

Сарбаздардың қалаға шабуыл жасауы түнгі сағат екіден басталған. Торғайдың бас жағынан өткел жасап қала жақ бетіне шыққан. Әуелі қаланың екі жағындағы қысқа дайындалып қойылған 10 мың шөмеле шөп өртелген. Мықтап қорғанған қалаға басып кіру оңайға түспеген. Қаланы қорғаушылардың жаудырған оғынан сарбаздар іркіліп қалған. Түс кезінде батыстан көз көрмейтін шаң боратқан қатты дауыл соғып, сарбаздар қалаға басып кірген.

Батыстан шабуыл жасаған Оспан ханның сарбаздары үйлерге от қойып өртенген. Қала от жалынға, түтінге оранған. Торғай қаласының үйлері қалың шикі кірпіштен салынған. Үйлердің карниздері қамыспен көмкеріліп, қалың лай құйылған. Оны өртеу де оңай емес. Ал, шығыстан шабуыл жасаған қолдың басшылары Әбдіғапар, аманкелді, Әлібилер үйлерге от қойғызбаған. Қарапайым халық зардап шекпесін деген болар.

Осындай шабуыл мен сарбаздар үкімет мекемелері мен әскери казармадан басқаның бәрін басып алған. Осы себепті болар, деректер бойынша, Торғай көтерілісінің жарқырай көрінген тұсы - олардың Торғай қаласына жойқын шабуылы болды [9, 29 б.]. Көтерілісшілер армиясының айбынды күші «Торғай қаласын басып алу кезінде танылды», - дейді. Жолдыбайұлы Күдері ақынның «Амангелдінің Торғайды алуы» деген жырында: «Амангелді осылай жыр қылдым Торғайды алғанын» дейтіні осы себептен болуы керек.

Қалаға сарбаздар жасаған шабуылда жақсы-жаман мылтығы бар мергендер тобы көп қайрат қылған сияқты. Аттан түсіп, үй-үйді, дуалды паналап атысқан сарбаздар ең болмағанда жаудың үрейін ұшырды ғой. Ал, Амангелді, Кейкі батырлар дәлдеп атып, көзге ілінгенін оққа байлаған. «Он алтыншы жыл жайлы шындық» деген мақалада қазақтардың атысы күшейген соң үкімет үйлерін қорғаушылар қала гарнизонынан көмек сұрағанын жазады.

22 қазанда А.Иманов бастаған 15 мың көтерілісші Торғай қаласын қоршады. Қаланы қоршау бірнеше күнге созылды. Қоршау кезінде генерал-лейтенант А.Лаврентьевтің жазалау корпусы қалаға қарай үш бағытта келе жатты. Патша жазалаушыларының басым күштері жақындап қалғаны туралы мәліметтер алған көтерілісшілер Торғайды қоршауды қойып, патша әскерлерінің отрядтарына қарсы қозғалды. 16 қарашада А.Иманов бастаған, жалпы саны 12 мың адамға жуық сарбаздар Түнқойма пошта станциясы ауданында подполковник Қатоминнің жазалау отрядына шабуыл жасады. Көтерілісшілердің негізгі көпшілігі адам күшін сақтау үшін қарашаның екінші жартысында Торғайдан

150 километр жерге кетіп, Батпаққара ауданында шоғырланды. Осы жерден 1916 жылғы қарашаның екінші жартысынан 1917 жылғы ақпанның ортасына дейін жазалаушыларға қарсы партизандық жортуылдар жасалды. Көтерілісшілер мен жазалаушылар арасында Татырда, Ақшығанақта, Доғал Үрпекте, Күйікте шайқастар болды. Көтерілісшілердің штабы орналасқан Батпаққара ауданындағы шайқастар шиеленісті болды. Шайқас 1917 жылғы ақпанның екінші жартысында өрістей түсті.

Қазақ халқының 1916 жылғы ұлт-азаттық көтерілісі Қазақстанның барлық аймақтарында қатаң басып-жанышталды. Семей және Ақмола болыстарында көтерілісшілерге қарсы 12 атты әскер-жүздігі, 11 күшейтілген жаяу әскер ротасы қимыл жасады, ал Торғай көтерілісшілеріне қарсы патшалық өкімет орындары 17 атқыштар ротасын 18 казак жүздігін, 4 атты әскер эскадронын, 18 зеңбірек, 10 пулемет және басқаларды әкеп төкті. Алайда жазалаушылар Қазақстанның бірқатар аудандарында көтерілісті Ақпан революциясына дейін баса алмады. Мәселен, Торғай облысында көтеріліс патша өкіметі құлатылғаннан кейін ғана тоқтатылды.

Көтерілісті басып жаныштау үшін патша өкімет органдары Жетісуға 8750 найзалы мылтығы бар 95 рота, 3900 қылышкері бар 24 жүздік, 16 зеңбірек және 47 пулемет жіберді. Облыста ондаған қазақ және қырғыз ауылдары жойып жіберілді, бейбіт тұрғындар аяусыз қырғынға ұшырады. Патша өкімет органдары қудалаған 300 мың қазақтар мен қырғыздар немесе Жетісудың байырғы тұрғындарының төрттен бірі Қытайға қашып кетуге мәжбүр болды [10, 68 б.].

Ресей либерал-демократиялық қозғалысының өкілдері 1916 жылғы 25 маусымдағы патша жарлығы шығуының ең басынан-ақ оның заңсыз екенін көрсетіп, егер бұл әділетсіз жарлық жүзеге асырыла бастаса, халық толқуларының пайда болуын анық екенін ескерткен еді, – деп жазды Манап Қозыбаев [11, 166-167 бб.].

Мемлекеттік Думаның мұсылмандар фракциясының мүшесі М.Г.Джафаров трудовиктер фракциясы сауалының негізгі қағидаларын және оның жетекшісінің сөйлеген сөзін қолдай келіп, Қазақстан мен Орталық Азия халықтары көтерілісінің негізгі себебі патша өкіметінің отаршылдық саясаты және барлық деңгейдегі атқарушы өкімет орындарының соған тікелей байланысты іс-қимылы деп айқын көрсетті. «Жоғары өкімет орындары агенттерінің заңсыз әрекеттеріне қоса, - деді М.Г.Джафаров, - жергілікті өкімет орындары шексіз озбырлық жасады, бұратаналарды *шақыру туралы жарлық шығару актісінің заңсыздығы да, бұл актіні жүзеге асырудың заңсыздығы да бұратаналар жөніндегі ғасырлар бойы жасалған және дәстүрлі саясаттың, халықтың өз пікірін де, оның өмірлік мүдделерін де елемеудің тікелей нәтижесі... Билікті асыра қолдану - орыс өкімет орындарының бұратаналар жөніндегі саратының принципі*» [12, 9 б.].

Торғайға шабуылға қанша сарбаз қатынасқаны жайлы әртүрлі пікір айтылып жүр. Бір деректе 8 мың, екіншісінде 12 мың, үшіншісінде 15 мың сарбаз қатысты делінеді. Біздіңше соңғы сан шындыққа келеді. Өйткені көтерілістің бар күші Торғайды алуға жұмсалды емес пе? Біз жоғарыда 19 бен 31 жастың арасында ғана уезде 12 мың жігіт болды дедік. Қараман Досай шешеннің әйгілі батасында «15 мың қол алдында» дейтіні бар. Торғай қаласын шабуға 13 болыс Торғай түгел қатысқан. Басқа бірде-бір шайқаста сарбаздар түгел жиналып көрген емес. Бұл шайқасқа көтеріліс басшылары, ақылшы, кеңесші ақсақалдарының бәрі қатынасқан. Сонау Петроградтан Әліби Жангелдин де келген.

Мақала Қазақстан Білім және ғылым министрлігінің «Тобыл-Торғай өңірінің фольклоры» ғылыми гранты жобасы бойынша жазылды.

Әдебиеттер:

1. Сулейменов Б.С. Революционное движения в Казахстане. – Алматы, 1977.
2. Мұқанов М.С. Қазақ жерінің тарихы. – Алматы: Атамұра-Қазақстан, 1994.
3. Национально-освободительное движение в Казахстане и Средней Азии в 1916 году: характер, движущие силы, уроки. – Алматы, 1996.
4. Сапарғалиев Г. Карательная политика царизма в Казахстане. – Алматы, 1966.
5. Тәнекеев С. 1916 жылғы Ереуілтөбе әсерлері. – Алматы, 1994.
6. Әлмағамбет Б. Торғайдағы азаттық көтерілісі. – Астана, 2000.
7. Қасымбаев Ж. 1916 жылғы июль жарлығы – заңсыздық //Егемен Қазақстан, 1996. -10 сәуір.
8. Қозыбаев М. Әмір Әбдіғапар //Қазақ әдебиеті, 1994 жыл. – №9. 4 наурыз.
9. Мырзағалиұлы М. 1916-1917 жылдардағы Торғай қазақтарының көтерілісі. – Алматы, 2005.
10. Рыскулов Т. Востание казахов и киргизов в 1916 году. –Грозный, 1916 год. Сборник
11. документов и материалов. 2 том. – Алматы, 1998.
12. Қозыбаев М. Жауды шаптым ту байлап. – Алматы, 1994.
13. Бекмаханова Н.Е. Многонациональное население Казахстана и Киргизии в эпоху капитализма. – Москва, 1968.

ОӘЖ: 321.64:2-444:321.74(045)

XX ҒАСЫРДЫҢ ЕКІНШІ ЖАРТЫСЫНДАҒЫ ҚАЗАҚСТАНДА ЖҮРГІЗІЛГЕН ҰЛТ САЯСАТЫ

Қоскеева Ә.М. – Л.Н. Гумилев атындағы ЕҒУ-нің докторанты, Астана қаласы

Мақалада XX ғасырдың екінші жартысындағы кеңес үкіметінің қазақ халқына қатысты Қазақстанда жүргізілген саясаты баяндалады. Ғылыми-шығармашылық интеллигенцияның идеологияға қарсы қызметтері айқындалады.

Кілт сөздер: ұлт саясаты, интеллигенция, тіл мәселесі, идеология.

Қазақстанда мейлінше марапатталып, қауырт түрде жүргізіле бастаған лениндік ұлт саясаты қазақты орыстандыруға бағытталды. Ұлттық құндылықтар кешегі феодализм заманының сарқыншағы деп жарияланды. Қазақстанды басқаруға Мәскеуден жіберілген саясаткерлер қазақты ұлт ретінде кемсітті, ғасырлар бойы қалыптасқан ұлттық салт-дәстүрімізді қиратуға кірісті, сөйтіп елді социалистік тұрғыда қайта өзгерте бастады. Оларға жергілікті ұлттан шыққан санасыз мансапқорлар көмектесті. Партиялық комитеттер ұлттық сезімнен ада жалған белсенділерді жинап, шала-шарпы оқытып, елді ұлтсыздандыруға өздерінің қолшоқпары етті.

Қазақстанда жүргізілген кеңестік ұлт саясаты жан-жақты қолпашталып, орыстың тілі, әдебиеті және өнерінің жетістіктері, өзгелерге үлгі-өнегесі мен ықпалы тым әсіреленіп көрсетілді. Ақын-жазушылардың жеке шығармаларының орыс әдебиетімен үндестігі мадақталды, орыс тіліне аударылып жариялануы шексіз мақтауға ие болды. Бұл жылдары тез қарқынмен ілгерілеп дами бастаған ұлтаралық әдеби байланыстар ішінде орыс-қазақ қарым-қатынастары ғана көзге түсіп, өзге ұлттар әдебиетімен жасалған байланыс алдыңғының көлеңкесі іспетті күй кешті [1, 37 б.].

Алайда ғылыми-шығармашылық интеллигенцияның өрісі кеңейді. Мұхтар Әуезов, Сәбит Мұқанов, Ахмет Жұбанов, Шәкен Айманов, Әлкей Марғұлан, Қаныш Сәтбаев, Әбілхан Қастеев т.б. соңынан мол шәкірт ерді. Алғаш филиал ретінде құрылған ғылым академиясы іргелі ғылым жасауға ұйытқы болды. Әл-Фараби, Абай құбылысы зерделене бастады. Білімді қаламгер, сауатты оқырман есіп шықты. Әдебиетшілердің санаткерлердің жаңа толқыны өмірге келді. Шенеуніктер мәдениетке ынтық болды. Белгілі жағдайлармен соғыс жылдары ашылған өнер ошақтары мен оқу орындарында ұлт интеллигенттері көбейді [2].

Партияның ұлт саясатындағы өктемдігіне наразылығын білдірген басқа да бас көтерулер, наразылықтар орын ала берді. Мәселен, «Жас тұлпар» ұйымының қызметін, Хасен Қожахметтің қуғын-сүргінге ұшырауын еске алсақ, жетіп жатыр. Осының бәрін ішіне бүгіп келген Мәскеу 1986 жылдың желтоқсанында өзінің бет пердесін ашып салды [3, 177 б.].

Кеңестік жүйе өзінің өмір сүру барысында ұлттық мәселені шешпеді, сондықтан ол КСРО-ның ыдырауының басты себебінің бірі болды. Талданып отырған кезеңде билік халықтың кез-келген ұлттық сезіміне, әсіресе мәдениет пен көркем әдебиет саласындағы қазақ авторларының өз тарихын, тілін, мәдениетін зерттеуге деген ұмтылысына ауыр жауап беріп тұрды. Биліктің ойынша ол интернационалдық көзқарасқа қарама-қайшы деп есептеді. Сол кездегі патриотизмді айтқан кезде бірқатар мәселелер туындайды: «кеңестік», «социалистік патриотизм» ұғымдары патриотизмнің ұлттық-этностық мән-мағынасын ығыстыра бастады. Ұлттық патриотизм туралы әлсін-әлсін айтыла бастаған астарлы ишаралар онан әрі дамымай қалды [4, 106 б.].

Осыған байланысты идеологиялық «өңдеу», «ми тазалау» және оқымыстыларды қорқыту (Кенесары Қасымұлы ханды мадақтауға байланысты бірнеше ғалым-тарихшыларды және әдебиетшілерді жауапкершілікке тарту, О. Сүлейменовтың «Аз и Я» кітабын жария түрде айыптау және т.б.), әдебиет пен өнер, ғылым қайраткерлерінің шығармашылығын қадағалау және саяси бақылау шараларын атап өтуіміз керек.

Алайда тыйымға қарамастан қазақ ортасында М. Жұмабаевтың, А. Байтұрсыновтың, М. Шоқайдың, эмигрант-ақындардың публицистикалық еңбектері, шығармалары және өлеңдері құпия түрде тарады. Қазақ ұлттық мәдениеттің көрнекті туындылары осы идеологиялық өктемдік пен тоталитарлық жүйенің қатал қысымы жағдайында жасалды.

Белгілі қазақ жазушыларының шығармаларын қазақтар қызыға оқитынына жүйе қызғанышпен қарады. Мысалы, 1980 жылғы деректерде: «Ә. Әлімжанов, І. Есенберлин, Ә. Нұрпеисов жазған көптеген шығармаларда тарихи шындық бұрмаланған, көшпелі өмір салты және реакциялық ұлттық қалдықтар, ұлттық өзімшілдік дәріптелген жергілікті ұлт оқырмандарының арасында үлкен абыройға ие» [5, 229 б.].

Т.ғ.д., профессор Ж.У. Қыдыралинаның дерегі бойынша сол кездегі арнайы органдардың құжаттарында «шығармашылық интеллигенция өкілдері тарапынан «Алаш Орда» басшылары қызметіне қызығушылық байқалады, олардың қызметін қайта қарастыру қажеттігі және алашорда

жазушыларының кейбір шығармаларын шығару мәселесі көтеріледі, ірі байлар мен феодалдардың (М. Жұмабаев, Ш. Құдайбердиев, О. Қарашев, М. Көпеев және т.б.) мүдделері қорғалып, мадақталады. 1983 жылы «Қазақстанның алғашқы дәрігерлері» атты кітап сатылымнан алынады, себебі онда «Алаш» партиясының төрт белсенді мүшесі прогресшіл ағартушылар ретінде көрсетіледі» [5, 229 б.].

Жүйенің идеологиялық «өңдеуіне» қазақ ғалымдарының ғылыми жобалары да ұшыраған. Қазақ КСР ҒА-ның қызметіне кеңестік жүйе әділетсіз баға берді: «Соңғы 20 жылда қазіргі заманға залал келтіретін тарихи тақырыптарға ғылыми зерттеулер басым болды». Әкімшіл-әміршіл жүйе халықтың ұлттық мәдениетіне деген құрмет пен табиғи қызығушылығын былай деп бұрмалады: «...Монографияларда, кітаптарда ұлттар мен мәдениеттердің жақындасуы мен өзара байытуына, интернационалдыққа емес, басқа мәдениеттердің, бір ұлттың басқа ұлттан артықшылығын көрсетуге, қазақ ұлтын мақтау, оның ерекше дарынды ұлт екенін атауға басты екіпін берілді. Бұл шығармашылық интеллигенцияның саяси жетілмеген профессор оқытушылар құрамы мен студенттерде ұлттық құштарлықтың өсуіне жағдай жасайды. Мысалы, 1968 жылы В.В. Востров пен М.С. Мұқановтың «Родоплеменной состав и расселение казахов» (Қазақтардың ру-тайпалық құрамы мен орналасуы) атты кітабының жарыққа шығуы шығармашылық интеллигенцияның, әсіресе студенттік жастардың үлкен қызығушылығын туғызды, олар шығармашылық одақтарда, жоғары оқу орындарында және партиялық-кеңестік басшылықтарда «өз» адамдарын белсенді іздей бастады» [5, 230 б.].

Сол кезде жарияланған «Қазақстанның ежелгі мәдениеті» (1966), «Қазақтардың көшпелі қоғамы» (1971), «Ежелгі Отырар» (1972), «Орта жүз қазақтарының этникалық құрамы және орналасуы» (1974), «Қазақстанның этникалық геногеографиясы» (1982), «Көшпелі қоғам» (1984) атты кітаптар кеңестік жүйенің идеологиялық сынауына ұшырады.

Әдебиет пен өнер қайраткерлері «социалистік реализм» заңын ұстануға, жүйенің идеологиялық құндылықтарын дәріптеуге тиіс болған. Жүйе ұлттық идеяларды қатал басып отырды. Алайда рухани жандану, қазақ мәдениеті мен ғылымындағы, әдебиет өнердегі гүлдену ұлттық сана-сезімнің өсуіне әсер етті. Музыкада Шәмші Қалдаяқовтың әндері, бірінші қазақ эстрадалық ансамбльдері «Дос-Мұқасан», «Айгүл» және т.б. шабыттандырды. Әдебиетте – екі тыйым салынған: Олжас Сүлейменовтың «Аз и Я» және Мұрат Әуезовтың редакциялығымен шыққан «Көшпенділер және эстетика» кітаптары болды. «Аз и Я» жарық көруге үлгерді, бірінші тиражы оқырмандар қолына тигені белгілі. Ал «Көшпенділер мен эстетиканың» тиражы бірден «тұтқындалып» жойылды, ал Әуезов жұмыссыз қалды... [6, 246 б.]

«Қазақфильм» киностудиясының қызметіндегі ұлттық ерекшеліктерді тарихи өткенмен көрсету тенденциясы жүйенің идеологиялық қоршауына алынды. «Қыз-Жібек», «Атаманның ақыры» және тағы басқа киноленталар кеңестік идеологтарға ұнамады. Онда олар «тарихи шындықты бұрмалады, көшпелі өмір салтының күнделікті өмірі көрерменге керемет етіп көрсету элементтері бар, нәтижесінде қазақтардың революцияға дейінгі өмірі еркін, бай және ауқатты болып көрінеді» деген.

Өмірге Ж. Нәжімеденов пен Ш. Қалдаяқовтың, кейін мемлекеттік әнұранға айналған «Менің Қазақстаным» әні, Ж. Молдағалиевтың «Мен қазақпын» поэмасы, І. Есенберлин мен Ә. Кекілбаевтың романдары, басқа да шығармалар келді, олар ұлттық патриотизм идеясын ел санасына сіңірді. Ал ұлттық идеяның әдебиетте, ұлт санасына терең ұялауы Желтоқсан көтерілісіне рухани дайындық болды.

Қазақ халқының рухани-интеллектуалдық элитасы ұлт мүддесін қорғауда табандылық танытты. Ұлттық идеяға адал қазақ шығармашылық зиялы қауымы кеңестік империялық режим тұсында да халықтың мәдениетін және дәстүрін сақтауға күш-қайратын жұмсап, өзінің ізгілікке толы әрекетімен ұлттық сана-сезімді өрге сүйреді.

Кеңестік тәртіп тұсында саяси, мәдени және діни талапты сыртқа шығаруға талпыныс ұлт қозғалыстарынан көрініс тапты. Интеллигенцияға тән орасан зор мәдени және интеллектуалдық әлеует олардың белсенді әрекеті арқасында КСРО-дағы ұлт қозғалысының қозғаушысы және лидеріне айналуына негіз болып қаланды. Ұлттық қозғалыстардағы интеллигенцияның белсенді серігі оқушы жастар еді.

Қазақстанда зиялы қауымның «Жылымық» кезіндегі белсенділігі ең бастысы ұлттық-рухани мұраға және ұлттық мәдениетті жандандыру мәселелеріне қатысты болатын. 60-шы жылдардың ортасында және 80-шы жылдардың бірінші жартысында зиялы қауымнан құралатын оппозицияшылдықтың белгілі бір белсенділігі байқалады – ол өз кезегінде Орталықтағы зиялы қауымнан құралатын оппозицияшылдықтан бастау алатын көрініс еді.

1960-шы жылдардың ортасында Кремльдағы биліктің ауысуы тағы да ортада этностық элиталар мен зиялылар қауымының белсенділік танытып кетуіне ықпал етті. Алайда осыған дейінгі кезеңге қарағанда 1960-шы жылдары билік пен қоғам арасындағы «өркениетті», күштемеу сипатындағы нысандары басым болатын. Ұлттық мәдениет пен тілді, халықтардың дәстүрлері мен әдет-ғұрыптарын қолдауға бағытталған қозғалыстар асқан белсенділік таныта бастады. Зиялылар қауымының зор мәдени және интеллектуалдық әлеуеті және де зиялы қауымның ұлттық мүдделерді қорғауға және ұлттық мүдделердің жанашыры болуға деген талпыныс зиялылар қауымына ұлттық

қозғалыстардың көшбасшысы мен басшысына айналуға мүмкіндік туғызды. Зиялылар қауымымен қоса ұлттық қозғалыстарға оқып жүрген жастар да белсенді қатыса бастады.

Дәстүрлі салттар мен әдет-ғұрыптардың, діни мерекелердің орнына кеңес үкіметі жаңа кеңестік әдет-ғұрыптарды, өмір мен тұрмыстың коммунисттік қалыптарын (некелерді, нәрестелерді салтанатты жағдайда тіркеу, комсомолдың салтанатты үйлену тойларын өткізу, алғашқы төлқұжаттарды тапсыру, Кеңес Армиясына шығарып салу, жұмысшылар табына қабылдау және т.б.) енгізуге тырысты. Жаңа кеңестік биліктің көзқарасына сай келетін әдет-ғұрыптар, салт-жораларды билік діни сезімдермен күресудің пәрменді құралдарының бірі ретінде пайдаланған [7].

Қазақ ұлттық өзіндік сананың дамып, арта түскендігінің айқын мысалы — 1986 жылдың желтоқсан айындағы қазақ жастарының күшті кеңес империяға қарсы батырлық көтерілісі. Қай ғасырда болмасын қазақтарды ұлттық егемендікке жету, яғни өзінің тарихи тағдырының қожайыны болу идеясы жігерлендіретін, себебі қазақтар - ұлттық тәуелсіздікті аңсаған халық. 1986 жылғы желтоқсанда болған оқиғалар ұлттық идеяның сабақтастығын тағы да бір дәлелдеп, халық егемендікке жетуге деген талпынысын жоғалтпағандығын көрсетті.

Әкімшіл-әміршіл жүйе кез келген оппозициямен сыйыспайтын мемлекеттік құрылыс. «Реформалар» мен жаңғыртылу жылдарында пайда болған тоталитаризм кеңес мемлекетінің ішкі өмірінің тұрақты факторына айналды. Біздің ойымызша, басқаша ойлау ұлттық сана мен көзқарас тіпті күш қолданылған кезде де жойылмайтынды.

30-жылдардың қуғын-сүргіні, одан кейінгі 2-дүниежүзілік соғыстан кейін ептеп есін жиған халық Хрущевтік жылымық тұсында еңсесін тіктей бастады. Әсіресе, 1960-жылдары әлемнің көптеген елдерінде бой көтерген студент жастардың қозғалыстарының ықпалы аз болған жоқ. Дегенмен, Батыс Еуропадағы жастардың әлеуметтік көтерілістері негізінен тұлғаның өзіне, оның шығармашылық әлеуетін жүзеге асыруына, табиғи болмысына оралуына, күнделікті күйбең тірліктен босанып, қиялды шарықтатуға, контрмәдени романтизмге бағытталды. Ал, осы 60-жылдары Мәскеуде оқып жүрген қазақ жастары «Жас тұлпар» атты қоғамдық-саяси, ұлттық-дәстүрлік бағытта ұйым құрғаны мәлім. Бұл озық ойлы жастар алыста жүріп, өз елінің жағдайын басқалармен салыстырудан туған көзқарастарын бөлісіп, елінің ертеңіне алаңдаушылық білдірді. Кеңестік биліктің қазақ еліне қатысты саясаты, ұлттық кадрлар, тіл, діл мәселесі төңірегінде бірікті. Мұрат Әуезов, Болатхан Тайжан, А.Қадыржанов бастаған сол кездегі студенттер өздерін ұлт мүддесі жолында біріккен рухани қауымдастық іспетті көрсетті. Бұл Алаш идеяларының өміршеңдігінің бір көрінісі және ХХ ғасыр басы мен кеңестік билік тұсындағы қазақ интеллигенциясы мен зиялы қауымының арасындағы рух сабақтастығының дәлелі. 1950-1980 жж. біртұтас «кеңес халқының» құрамындағы қазақстандық интеллигенция қалыптасты, сонымен қатар, интеллигенцияның орыстiлдi және қазақтiлдi болып жiкке бөлiнуi де дәл осы кезеңнен басталды. Қазақтың орысша бiлiм алған, дүниетанымы мен көзқарасы өз ұлтының мәдени-рухани тамырынан айрылған космополиттік, кеңестік идеологиямен уланған тобы мен таза қазақ интеллигенттер, әсіресе, мәдениет, әдебиет, өнер саласындағы, басым көпшілігі ауылда туып, уызына жарыған зиялылар тобы арасында көзге көрінбес бір майдан жүріп жатты. Қазір де айтылып қалатын «менің балаларым (немерелерім) орыс мектебінде оқиды, сондықтан, мен орыс тілін қолдаймын» деген сияқты пікірлер сол кеңестік менталитеттің, жасанды «ұлттар достығы» идеясының санаға сіңіп қалған қалдығы. Дегенмен, бұл кезеңде орталықтан таңылған орыстандыру мен жергілікті жердегі ұлттық үдерістер қатар жүрді, оның бір көрінісі 1980 жылдары атқарушы билікте ұлттық кадрлардың көбеюі және олардың саяси орталықтан дербестенуге ұмтылуы ақырында этно-кратияның салтанат құруына алып келді.

Кеңестік кезең мен ХХ ғасыр басындағы интеллигенция арасында параллель жүргізетін болсақ, алашшылдар ұлт мүддесі үшін сөз бен істің бірлігін көрсетсе, ал, кеңестік кездегі интеллигенцияның этикалық көзқарасы басқашалау. Бұл кезде де қазақтың шығармашылық интеллигенциясы өзінің ұлттық рухпен сусындаған туындыларымен ұлтқа қызмет етті. Дегенмен, олардың еркін әрекеттенуіне коммунистік партияның көреген көзі, зұлым саясаты ерік бере қоймады. Кеңестік билік қазақтың мүддесін қорғайтын, сол жолда бас біріктіруге қабілетті озық ойлы тұлғалардың алдына тосқауыл қойды. Жекелеген диссиденттердің көзін жойды. Бірақ, соның өзінде шеңберге сыймай, әділдікті жақтаған, қара қылды қақ жарып, өзіне зиян екенін біле тұра шындықты айтқан, биліктің теріс шешіміне қарсы тұрған тұлғалар болды. Ар-намысын жоғары ұстап, ешкімге басын имей өткен Бауыржан Момышұлы генерал шені мен батыр атағын иеленбей қалса да, өзінің бүкіл өмір жолымен, азаматтық тұлғасымен адами қасиеттің биік үлгісі. Мұндай тұлғалар саяси элита арасында да болмай қалған жоқ, 1950-1960 жылдары Қазақ КСР-інің жоғары басшылығында қызмет атқарып, қазақ мемлекетінің аумақтық тұтастығын сақтап қалуға үлкен еңбек сіңірген Жұмабек Тәшенов «қандай қызметте болса да өз елінің мақсат-мүддесінен шығатын, халықтың жағдайын ойлайтын, ұлттық мәселелерді КСРО басшыларының алдында тайсалмай қоятын, жүрегі қазақ деп соғатын біртуар азамат еді» (С.Нұрмағамбетов). Кеңестік билік тұсында жоғары лауазымды қызметтерінен айрылып, өміріне қауіп төнетінін біле тұра қазақтың мүддесін, құндылықтарын қорғаған Н. Оңдасынов, Ж. Шаяхметов, І. Омаров сынды тұлғалар ұлттық саяси элитаның абыройын сақтап қалды. Әсіресе, қазақтың саяси және рухани элитасының нағыз бет-бейнесін көрсетіп берген Желтоқсан көтерілісі болды. Алаңға

шыққан жастарды қолдап, арашалауға ұмтылған қазақ зиялылары көп емес. Көлеңкеден қорыққан заманда шындықты айтып, ұлттық рухын, азаматтық намысын жоғары ұстаған Шона Смаханұлы, Жұбан Молдағалиев, Сафуан Шаймерденов, Сұлтан Сартаев, Алдан Айымбетов интеллигенция, зиялы қауым – халықтың тілі мен үні екенін дәлелдеді. Бұл тұлғалар да туған халқының болашағына алаңдаушылықты жеке басынан жоғары қойды. Ұлттық атаулыға табу қойылған сол кезеңде қазақтың ұлттық руханиаты мен мәдениетін өздерінің шығармашылық әлеуеті, әдеби туындылары, музыкалық шығармалары арқылы сақтап қалған осы топ болатын.

Желтоқсан көтерілісі қайғылы аяқталса да, ол тек қазақ қана емес, бүкіл Кеңес Одағының құрамындағы ұлттық республикаларды дүр сілкіндіріп, ұлттық үрдістерге серпін берді. Мұны, тіпті, қазіргі орыс интеллигенциясының өзі мойындайды. Осы кезеңде Кеңестік билік басында тұрған М.Горбачев бастаған «Қайта құру» реформасына сәйкес жаңа идеология саяси және әлеуметтік-экономикалық құрылымда бірқатар өзгерістер алып келді. Жариялылық, демократия ұрандары экономикалық жағдайдың нашарлауымен қабаттасып, бірте-бірте биліктің ырқынан шығып кеткені соншалық, ақыры отаршыл пиғылдағы орталық өз іс-әрекетінің құрбанына айналып тынды. Осы тұста одақтас республикаларда «сепаратизм» деп бағаланған ұлттық үрдістер басталды. Бұл ақырында КСРО құрамындағы ұлттық республикалардың «тәуелсіздік шеруімен» аяқталды.

Сонымен, Қазақстан 1991 жылы егемендік алып, өзгерістер дәуіріне аяқ басты. Ендігі тұста саяси және рухани элита алдында үлкен міндеттер тұрды. Ол міндеттер – коммунистік режимнің 70 жыл бойы жиналған бүкіл зардаптарынан құтылу, құлдық психологиядан арылу, ұлттық жаңғыруға жол ашу және т.с.с. Бірақ, мұндай ұлттық мемлекеттілік үшін аса қажет әрі қиын істі орындау үшін ең алдымен мемлекет пен қоғам өзінің бұрынғы созылмалы сырқаттарынан құтылуы тиіс және ол басқару орындары тарапынан жүргізілуі тиіс. Ал, ондаған жыл бойы коммунистік идеологияға, компартияның нұсқауларын басшылыққа алатын саяси жүйеге қызмет еткен элита үйреніп қалған әдетін тастауы оңай емес екені сөзсіз. Ол үшін саяси биліктегі элита циркуляциялануы немесе жаңғыртылуы қажет. Уақыттың өзі өзгеріс екендігін ескерсек, элита да тірі ағза тәрізді, үнемі тазарып, жаңарып, өзгеріп отырса ғана өміршең, әйтпесе тоқырауға ұшырайды, шіриді. Осы бір өтпелі кезең, яғни, 1990 жылдардың басы кеңестік өткеннің кеселдерінен арылып, жаңа даму бағытын таңдайтын, сөйтіп ұлт пен мемлекеттің болашақ тағдырын шешетін тұс болатын. Әлем елдерінің тарихында мұндай сәттер аз емес. Мысалы, 2-дүниежүзілік соғыстан кейінгі Германияда жасалған люстрация қоғам мен мемлекетті фашистік нацизмнен тазарту, халықтың сеніміне ие болу мақсатымен фашистік билікке қатысы барлардың бәрін орнынан алды, жауапқа тартты. Олар жаңа қағидаларға, демократиялық тәртіпке жарамсыз деп танылды. Бұл кейіннен Германияның тұрақты даму жолына түсуіне ықпал еткен бір фактор болды. Тіпті, Чехословакиядағы люстрация кезінде осы идеяны көтерген бұрынғы диссиденттер министрлік орынға отырған. Сондай-ақ, Кеңес Одағы құрылған жылдардағы басқару органдары мен билікке шығу тегіне қарай, яғни, кешегі бай-болыс, хан тұқымдарын жолатпай, тек кедей таптан шыққандарды қабылдауы да нағыз люстрация саясаты болатын (Әділетсіз сайлау да люстрацияның бір түрі). Осылайша, қазақтың саяси элитасы – негізінен бұрынғы кеңестік партиялық номенклатура құраған саяси күштер қоғамда антикоммунистік, антисоветтік көңіл-күй басым болып тұрған тұста, осы сәтті пайдаланып, басқару құрамын жаңартуға, сол арқылы мемлекетқұраушы ұлттың заңды артықшылығын бекіту, қазақ тілінің мемлекеттік мәртебесін нығайту, «бір ұлт – бір мемлекет» қағидасы арқылы ұлт құру ісіне бағыт алу міндеттерін жүзеге асыруға ықпал таныта қоймады. Егемен ел болдық деп, бөркін аспанға атып қуанған ел алғашқы эйфориямен саяси биліктің сапасы, оның негізінен ұлттық мүдделерге бағыт алуы сияқты процесті назардан тыс қалдырды. Бұған тәуелсіздіктің экономикалық дағдарыспен қатар келуі де кедергі болды. Ел басшылығының «алдымен – экономика, сосын – саясат» ережесі, оған қоса қазақтың пайдасына шешілмейтін демографиялық жағдай және т.б. әсерімен қазақтың зиялы қауымы ұлт үшін оңтайлы сәтті уыстан шығарып алды. Өкінішке орай, бұл орны толмас қателіктің зардабын қазақ ұлты ұзақ тартатын болады [8].

Әр заманға сай интеллигенцияның алдына қойылатын міндеттер де өзгеріп отырады. Жаугершілік кезеңдегі міндет – халық пен мемлекетті сақтап қалу үшін жауға қарсы тұру болса, қазіргі заманда – білім мен ғылым, бизнес пен кәсіпкерлік, инновация арқылы ұлтты өркендету жолында қызмет ету. Ендігі ең басты ұлттық мүдде – осы. Жаңа дәуірде елдің болашағын айқындайтын маңызды фактор – тұрақты экономикалық өсім, сол арқылы халықтың әл-ауқатының жоғары деңгейін қамтамасыз ету. Бірақ, тек экономикаға басымдық беріп қоймай, ұлттық үрдістерді негізге алу, халықтың рухани-мәдени құндылықтарын нарықтық қатынастармен үйлестіре отырып жүргізген елдің ғана болашағы бар. Міне, сондықтан, алдағы 40-50 жыл – қазақ елінің тағдыры шешілетін мерзім – бар болу не жоқ болу, мемлекет құраушы ұлт ретінде басымдық алу немесе диаспораға айналу. Бұл міндеттер жалпы қоғамның және әсіресе, оның зиялы қауымының жауапкершілігі, келер ұрпақ алдындағы парызы. Әркім өз кәсібімен ұлтқа қызмет етеді. Алайда, бұл бағытта бар нәрсені пайдаланбау, әсіресе, білімді, өз кәсібінің майталмандарының білімін көдеге жаратпау белең алды. Біреудің жарқ еткен жақсы еңбегін көре тұра көзге ілмеу, «оқығам жоқ» құбылысы – интеллигенция өкілдері (бұл арада «зиялы» атауын қолдану қисынсыз) арасында өзара алауыздық,

көреалмаушылық сияқты жат көрініс бар. Тіпті, жеке бас мүддесін көздеп, отбасының жағдайын ойлап, билікке қолшоқпар болғандар оқыған қауым туралы теріс пікір туғызады. Ал, қазіргі заманғы ұлттық элита міндетін атқару мүмкіншілігі бар нағыз креативті топ – жоғары білікті менеджерлер болса, олардың ұлттық мүддені ойлауға және қорғауға қабілеттілігі күмәнді, өйткені, олардың басым көпшілігі қазақтың ұлттық құндылықтарынан жаттанған ұрпақ өкілдері. Осыдан келіп бүгінгі интеллигенция мен зиялылар деп кімді айтамыз, олардың қоғамдағы орны қандай деген алаңдаушылық туады.

Әдебиеттер:

- 1 Дүкенбаева З.О. XX ғасырдың 20-40 жылдарындағы ұлт зиялылары: Оқу құралы. - Павлодар: ПМПИ, 2014. – 240 б.
- 2 Құлжабаев М. Ұлтшылдық бағытын ұстанған кімдер?// Қазақстан коммунисті. – 1991 - №3. – 43-45 бб.
- 3 Әбжанов Х.М., Назарбаева Г. Қазақстан: тарих пен тағдыр. Мақалалар. – Алматы: «Кітап баспасы» ЖШС. -2003 – 296 бет.
- 4 Сарсенбаев Т. Проблемы интернационального воспитания личности. Алма-Ата: Наука, 1973, - 239 с.
- 5 Кыдыралина Ж.У. Нация и история. – Астана: Елорда, 2009. – 304 с.
- 6 Азаттық аңсағандар: Деректі шығармалар жинағы. Желтоқсан көтерілісіне 20 жыл. Құрастырған Оразақын Асқар. – Алматы: «Жалын» баспасы ЖШС, 2006. – 256 бет.
- 7 Кыдыралина Ж.У. Становление и судьбы идей по национальному вопросу в Казахстане (1917-1991 гг): исторический анализ. Автореферат диссертации на соискание уч.ст. д.и.н., Уральск, 2008г.
- 8 Амангелді АЙТАЛЫ. Тәуелсіздік және ұлт мәселесі: тағылымдар мен таңдаулар // *ЕгеменҚазақстан газеті*, 11.06.2011 жыл

УДК 94: 398. 222

О ФИЛОСОФСКИХ ИДЕЯХ ИБРАЯ АЛТЫНСАРИНА

Колдыбаев С.А. – доктор философских наук, профессор Костанайского Государственного университета ул. А.Байтұрсынова.

Какенов М.К. – ст. препод. кафедры философии Костанайского Государственного университета ул. А.Байтұрсынова.

Работа исследует основные философские воззрения казахского просветителя и философа XIX века Ибрая Алтынсарина. Раскрывается значимость идей философии образования И.Алтынсарина для развития современной системы обучения и воспитания.

Ключевые слова: философия, образование, религия, материализм

Как известно, всякая система идей и вытекающая отсюда логика практических действий человека строится на определенной социально-философской базе. Эта истина верна по отношению к любому, но в особенности к мыслям и действиям выдающихся людей, каким был в частности казахский просветитель XIX века И.Алтынсарин.

Ибрая Алтынсарина прежде всего и главным образом знают как просветителя, педагога, который выпустил немало педагогических, новаторских работ, многое сделал в практическом плане для распространения и развития образования в казахских степях. Но исходной общей основой и идей просветительства и педагогической практики И.Алтынсарина явилась его система социально-философских воззрений.

Было бы неточным считать, что И.Алтынсарин был профессиональным философом. В произведениях Алтынсарина нет сложных философских умозаключений, метафор, трудных для усвоения ибо и в творчестве и практических действиях он стремился быть понятным простому человеку. Тем более было бы явным преувеличением объявлять его философские взгляды как последовательно материалистические (такая точка зрения высказывалась, в частности, при Советской власти в Казахстане), или однозначно идеалистические. Сегодня многие исследователи творчества И.Алтынсарина склоняются к тому, что по философским воззрениям он был дейстом. А это означает, что признавая объективное существование мира, он в то же время признавал существование Бога, как творца окружающей действительности. В своем рассказе «Ученый человек» И.Алтынсарин без особых отступлений прямо заявляет: « — Если выйдешь в степь — небо и землю, солнце и луну, горы, скалы, ветры, дожди, звезды в небе увидишь ты. Мог ли все это сделать человек? А если так, нужно думать, что все это сотворено какой-то сверхъестественной силой, которую мы не знаем...»[1]

От Бога, заметим, И.Алтынсарин никогда не отказывался. Скорее он всегда у него существовал как духовно высшее, незримо исходное для мира и человека. Любопытен в связи с этим малоизвестный факт, который приводит казахский просветитель 30-годов ХХ века Смагул Садвокасов. Он обращает внимание на то, что перед смертью И.Алтынсарин не допустил к себе никого из православных миссионеров, даже своих друзей. Всю жизнь беспощадно разоблачавший официальную церковь, он в последние часы в своем завещании просил, чтобы на его похороны были приглашены 99 мулл [2].

Признавая исходное трансцендентное по отношению к миру И.Алтынсарин во всем остальном, что касалось конкретной практической жизни рассуждал и действовал вполне как стихийный материалист, исходя из здравого смысла, стараясь отталкиваться от земных причинно-следственных связей. И здесь для полного понимания его философских взглядов существенное значение имеет принцип просветительства, который не только характеризует основу его воззрений, но и является фактором обесмертившим его имя для всех потомков казахов.

Ибрай Алтынсарин как немногие люди того времени понимал, что казахское общество конца XIX века объективно, если оно хочет идти в ногу с передовыми народами должно радикально измениться. Для этого обществу надо освободиться от патриархально-родовых и отсталых феодальных отношений, от невежества и безграмотности, усвоить ценности, передовые идеи Запада. Средством такого радикального перехода он считал распространение грамотности, образование в массе казахского народа.

По убеждению И.Алтынсарина, просвещение есть основной фактор прогресса всех сторон общественной жизни. Именно знание позволяет просвещенным народам создавать жизненные блага, строить красочное и процветающее общество.

Строит дивные дворцы
Умный, знающий народ.
Сильный знанием своим,
Он уверенно живет

Таковыми простыми и понятными для людей и, особенно для детей стихами И.Алтынсарин пытался довести до их сознания идею необходимости образования, приобретения истинных знаний путем обучения в светских школах, дающих полезные для жизни уроки, а не забивающих головы учеников никому не нужной схоластической ерундой. Он ни на минуту не сомневался в том, что только просвещение способно дать человеку и обществу все необходимые блага и обеспечить реальный процесс движения общества по пути исторического прогресса. Что же касается невежества и так называемого религиозного образования, то они по его мысли, не могут дать ничего кроме застоя, средневековой отсталости и даже попятного движения. Невежество и отсталость общества находят свое наиболее четкое выражение в беспросветной бедности и нищете народа, в полном отсутствии у него каких бы то ни было элементов культуры, даже на бытовом уровне, в полном произволе и беззаконии господствующих сил общества, безропотной покорности неграмотных масс воле владельцев и т.д. При таких условиях, разумеется, не могло быть никакой речи даже о некотором подобии демократических свобод и прав народа. И это вызывало особое беспокойство казахского просветителя, который по своим глубоким убеждениям несомненно был принципиальным сторонником демократического устройства общественной жизни, выступающее, по его мнению, единственной приемлемой формой облегчения тяжелой участи страждущей бедноты и совершенно необходимым условием достижения общественного прогресса. По-видимому, далеко не случайно в своих произведениях он уделил достаточно много места правдивому описанию бедственного положения бедноты, на которое ее обрекают господствующие силы общества.

Заметим, такая надежда на просвещение масс, как рычаг переустройства феодального прошлого не единична для И.Алтынсарина. Как известно, она была характерна, в частности, для западных философов XVIII века Дидро, Монтескье, Вольтера и др. Но одновременно идея просветительства выступала главной и общей для всей плеяды казахских просветителей – Ибрая Алтынсарина, Абая Кунанбаева, Чокана Валиханова.

И здесь заметим, истоки их общей веры в просвещение как средство изменения казахского общества находятся в общей настроенности на идею преобразования мира, преобразования основ человеческой жизнедеятельности по морально-разумным образцам. И в этом смысле оно было ближе к декартовскому пониманию просвещения как изменения самого себя и внесения в мир событийности разумного творчества, самобытийности рационального действия. Также казахское Просвещение несло в себе диалогическую модель просветительства, содержащую метафизические концепты Востока и Запада. «Восточность» казахского Просвещения выявляется через институт учительства, институт доверия к природе и удивительную настроенность на целостность бытия. И. Алтынсарин считал, что процесс просвещения тождествен процессу образования, который представляет собой открытый диалогический проект донесения знания. Знание являлось, наряду с верой и нравственностью, триединой моделью коммуникативного преобразования мира.

Интерпретация творчества Алтынсарина сегодня – задача непростая, поскольку стереотипы и

поныне существуют в отечественном историко-философском дискурсе. Однако, значимость его творческого наследия в условиях современных образовательных реформ приобретает колоссальное значение. Во-первых, потому что философия образования Алтынсарина содержала в себе национальную концепцию Просвещения, поскольку ставился вопрос и о национальной идентичности, и о том, как сбалансировать национальные и всеобщие интересы в теории и практике образовательного дискурса. Возможно ли было сохранение национальной традиции в образовательном тотализирующем дискурсе той современности, когда жил и творил великий Алтынсарин? Сам он стремился к осуществлению такой сбалансированной образовательной концепции, в которой национально-традиционное содержание (этическое) придает самому образовательному процессу нравственное величие: человек понимает образование как становление и осуществление своей человеческой самости. «Знание – сила», «знание – власть», но власть над самим собой, когда твои усилия становятся нравственными усилиями в преобразовании самого себя – это то, к чему стремился и сам мыслитель.

Во-вторых, своевременность его концепции заключается в том, что образовательная парадигма должна включать в себя воспитательное содержание. За последние десятилетия уже нашего времени образовательный процесс утратил этот наиболее важный компонент – воспитание. Теперь уже в высших учебных заведениях процесс воспитания заменен самостоятельным самовоспитанием, и это неправильно, поскольку утрачивается глубинный пласт общения преподавателя и студента как личности и личности.

Алтынсарин придавал огромное значение процессу воспитания, поскольку он понимал институт Учителя как институт доверия к Ученику, где осуществляется глубоко личностная коммуникация.

Казахское Просвещение содержало в себе восточную интенциональность, настроенную на хранение в себе своего собственного истока, что, возможно, и позволило избежать абстрактной подражательности, о которой горько-иронично говорил Гегель. Восточный контекст расширил простор для образования одновременно и настроив к просвещению в иной модели – западной – как философско-образовательного способа понять себя через Другого. Вообще концепция получения знания у Алтынсарина, с одной стороны, реализовала идею всеобщего (что было очень по-западному), но с другой — идею индивидуальности, концепцию личной образовательной стратегии совершенствования (это уже Восток). Избегав крайностей универсализма и индивидуализма, Алтынсарин создает уникальную модель просветительства как открытой образовательной концепции, интегрирующейся в мировое образовательное пространство. Удивительно, что его столь современные идеи были востребованы еще недавно лишь частично — но это и не удивительно, поскольку идея индивидуального, личностного образования была не совсем приемлема: нужно было формировать не совершенную личность, а совершенное общество, ради которого всегда приносился в жертву человек.

К слову, национальные концепции образования сегодня во многих странах представляются весьма действенным фактором, регулирующим баланс универсального и индивидуального подходов. Так, например, в «Концепции развития образования в Республике Казахстан» обращено внимание на необходимость индивидуального подхода в образовании, поскольку он способствует раскрытию личностного фактора. Национальное содержание в образовательной парадигме заключается во включенности национальной духовной традиции в современный интеграционный образовательный процесс.

Когда мы говорим о национальном компоненте в образовательной концепции какого-либо государства, то речь идет, скорее, о философии образования в структуре этого многогранного гуманитарного проекта. А философия образования зиждется на национальном философствовании над предметом образования. Восточный или западный дискурсы в этом процессе не могут заменить друг друга, они выступают в едином диалогическом пространстве. Именно в таком ракурсе рассматривал процесс образования И. Алтынсарин. Если вести разговор о том, что те или иные национальные концепции образования четко сохраняют свой национальный компонент, то, возможно, это не совсем так. Но стремление к такому сохранению – дело весьма благодарное, поскольку речь идет о сохранении национальной духовности и о возвращении ее наличному образовательному бытию человека. В восточном образовательном дискурсе существует толерантный диалогический потенциал, посредством которого осуществляется духовно-практическая преемственность с традициями. Такая парадигма образования способствует трансляции культурного наследия, а значит, способствует развитию интеллектуального потенциала нации. Часто национальные образовательные проекты критикуют за «консервацию» традиции, которая уже, якобы, не совсем способна к развертыванию самой себя в новых модернизационных условиях. Но именно традиция содержит в себе диалогический исток, который и становится условием открытости к новым образовательным технологиям и техникам. В свое время, например, японцы пытались создать новую национальную концепцию образования, вне идей «синто» и «бусидо», увлекшись идеями Гербарта, Песталоцци и Дьюи. Но уже в концепции образования личности Дьюи они столкнулись со сложнейшей проблемой – проблемой формирования личности ученика вне института учителя. Формальное участие Учителя в процессе образования-воспитания, которое приветствовал Дьюи, оказалось совершенно чуждым японскому пониманию роли учителя в этом величайшем из процессов становления человека, что, впрочем, характерно в целом для восточной об-

разовательной парадигмы. Сама модель Учитель–Ученик в образовательном пространстве Востока является частью духовной культуры, в ней содержится духовный смысл преемственности традиций поколений, в то время как на Западе этот смысл уже был утрачен. Начиная с Нового времени, со включения научного абсолютного принципа в сам процесс обучения, в котором наука говорила не от имени Учителя, а от имени обезличенного разума, отношения Учителя и Ученика утрачивали духовно-нравственную смысловую нагрузку, и знание переставало носить экзистенциальный смысл, становясь обезличенным. В тюркской и казахской культуре без Учителя не может возникнуть представления о целостности мира, кроме того, Учитель участвовал в формировании в Ученике умения видеть то, что невозможно увидеть, это была подготовка Ученика к духовному опыту жизни.

В модели Учитель–Ученик на Востоке содержался модус отношения Бога и человека, мира и природы. Алтынсарин настаивал на великой роли Учителя в совершенствовании способностей Ученика. Ведь образование – это открытие для каждого человека непреходящих совершенных форм бытия, в которых человек может узреть великий смысл своей жизнедеятельности в этом мире.

Возвращение философии образования как философии воспитания в современность – задача не одного десятилетия, поскольку процесс образования – это творческий процесс; сегодня мы занимаемся им – и это оправдывает нас, «должников» вековых традиций, мы должны отдавать долги, чтобы не стать современными культурными манкуртами *

И уж особенно непросто для И.Алтынсарина был вопрос о религиозном образовании, поскольку речь шла об исламском образовании. Казахский просветитель осознавал высочайший духовно-этический смысл заключенной в религии. Бог как исходное, первичное по отношению к создаваемому им миру во взглядах И.Алтынсарина выступает воплощением высшей нравственной и духовной добродетели. Вот почему, казахский просветитель резко критикует ханжескую мораль мулл и работников мечети, которые по его мнению не вписываются в нормы морали, проповедуемые ими сами. Отсюда можно сделать логичный вывод, что религиозно верующий человек по И.Алтынсарину – это нравственное существо, которое руководствуется реально и в мыслях и поступках помыслами порядочности, честности, добродетели.

Нравственное неприятие ханжеской морали, проповедуемой столпами ислама заставляло И.Алтынсарина неприимно относиться к религиозному мракобесию. Об этом с достаточной убедительностью свидетельствует ряд его важных высказываний, а также его ожесточенная борьба против воспитания молодежи в религиозном духе. Так, например, требуя от правительства организации школ в казахской степи он считал, что эти школы должны быть противопоставлены религиозным и, противодействуя распространению религиозных взглядов, давать учащимся знания об окружающем человеке предметном мире. «В общих интересах правительства, - писал он, - нравственно и экономически развивать подвластные ему народы и было бы желательно безотлагательное распространение в киргизской степи русско-киргизских школ, которые если и не вытеснят вполне татарское учение, то все же будут служить противовесом ему - рассадником, так сказать, практических взглядов на вещи, отражающих предрассудки, вредящие народному развитию; а это в связи с неумершим еще и вполне бодрствующим киргизским обычаем, основанным на практических началах, при том вне всяких религиозных влияний, не допустит народ к нравственному разложению»[3]. Из этого высказывания И. Алтынсарина с полной очевидностью следует, что, согласно его твердым убеждениям, только светское образование может обеспечить экономическое и нравственное развитие народов. Это во-первых. Во-вторых, только светское образование может стать рассадником практического, иными словами, здраво материалистического взгляда на окружающую человека действительность. И, наконец, в-третьих, религиозные предрассудки вредят «народному развитию», тормозят общественный прогресс.

По своим политическим убеждениям И. Алтынсарин был демократом, боролся за активное участие народа в политической жизни общества, за выборность всех должностных лиц органов управления. Но, полагая, что невежественный народ не в состоянии самостоятельно и правильно понять свои собственные политические и правовые интересы, он возложил свои надежды на распространение знаний. Он был твердо уверен в том, что просвещение является одним из наиболее реальных средств действительной демократизации общественной жизни и честно отдал всю свою энергию благородному делу народного образования. Возможно, он и понимал, что могут быть и другие более продуктивные средства демократизации общественных порядков. Но он не мог не считаться с особенностями своего времени, с данностью существующих обстоятельств, которые не позволяли надеяться на более радикальные меры воздействия на народную среду. В своем письме к Н.И. Ильминскому он так и писал: «... Что же поделаешь дорогой Николай Иванович? Время такое, что надо как-нибудь и где предстоит возможность противодействовать злу, разъедающему общественное благосостояние киргизов и портящему их будущность»[4]. За это «противодействие злу» он подвергся гонениям со стороны власти. Его даже обвинили в том, что, он якобы является сторонником идей социализма и замешан в делах, направленных против правительства. Но от этих обвинений он отступился с особой настойчивостью. Вместе с тем он признавал: «Но пусть творится воля божья, я не отступлюсь от коренных своих убеждений и стремления быть полезным своим родичам насколько хватит моих сил» . И сил этих, как видно из изложенного выше, хватило на многое, чтобы имя его и

дело пережили века и стали неотъемлемой частью человеческой культуры.

Таким образом, подводя определенный итог сказанному можно сказать, что социально-философские взгляды Ибрая Алтынсарина построенные на идее просветительства и реализованные в его философии образования выступают оригинальным философским этапом в развитии казахской философии.

Литература:

1. Алтынсарин. И. собр. соч. в трех томах, Алма-Ата, 1978, т. 2, с.141
2. Садуакасы Смагул Уш томдық шығамшлық жынасы. Т. 3, Астана,
3. Нура-Астана, 2001, с 277-278
4. «Манкурт» метафорический концепт, введен выдающимся писателем Чингизом Айтматовым,
5. означающим человека, непомнящим (забывшим) свои истоки, иными словами, человека,
6. лишенного исторической и культурной памяти. Метафоры «манкуртизм» и «манкурт» означают, говоря постмодернистским языком, « личность, неукорененную онтологически», находящуюся в перманентном идентификационном кризисе.
7. Алтынсарин И. собр. соч., т 11 с. 237
8. Алтынсарин И. собр. соч., т 111 с. 35

УДК: 93/94(574)[364](045)

К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ГРАДОФОРМИРОВАНИЯ ВОЕННЫХ КРЕПОСТЕЙ НА ТЕРРИТОРИИ КАЗАХСТАНА В XVIII – НАЧ. XIX ВВ.

Саметова Г.С. - докторант Евразийского национального университета им. Л.Н. Гумилева, Астана

В статье рассматривается процесс градоформирования крепостей в XVIII – нач. XIX вв. на территории Казахстана. Выявлены и исследованы особенности строительства крепостей и военных линий в целом.

Ключевые слова: крепость, колонизация, город, военная линия, форпост.

Век XVIII и первая половина XIX века были периодом постепенной колонизации Казахстана Российской империей. В колониальной политике империи можно проследить два основных периода: военная колонизация или захват казахских земель линиями военных поселений и переселенческая политика или крестьянская колонизация.

Строительство военных линий стало опорной базой колонизации казахских земель в сложных политических условиях. Пограничная линия состояла из трех частей: с юго-западной стороны до Омской крепости, протяженностью 553 версты (Горькая линия), от крепости Омской по правому берегу Иртыша, общей длиной 1684 версты (Иртышская линия); от крепости Усть-Каменогорской по направлению к крепости Кузнецкой (Колыванская линия) протяженностью 723 версты. В 1752 г. по решению правительства началось строительство серии укреплений от урочища Звериного на Тоболе до Омской крепости. Ново-Ишимская линия состояла из 9 крепостей и 53 редутов и соединяла на протяжении 540 верст Уйскую линию с Иртышской. В это же время были созданы Красногорская дистанция и Орская линия (крепости Орская, Таналыцкая, Уртамышская). Создание укреплений ограничивало традиционные кочевья казахов, создавало напряженность между царской администрацией и казахскими султанами.

Строительство крепостей велось по образцовым проектам. В начале XVIII века военные крепости строились по общеевропейским образцам на основе усовершенствованной французским маршалом С. Вобаном бастионной системе. Используя опыт европейской фортификации, инженерами Военной коллегии были разработаны проекты, предусматривавшие правильные геометрические очертания крепостей и регулярное расположение зданий внутри укрепления. Указом Сената предусматривалось возведение укреплений четырех типов: шестиугольных крепостей, четырехугольных крепостей, редутов и маяков.

По системе Вобана, с земляным валом и рвами, были возведены такие крепости по Иртышской линии как Омская, Орская, Ямышевская, Усть-Каменогорская (включала 4 бастиона), а также Петропавловская (имела 6 бастионов). Большинство же других крепостей составляли поселения, огражденные бревенчатым частоколом, рвом и рогатками. Система Вобана позволяла учитывать топографию местности. Регулярная планировка гибко накладывалась на условия местности, подчиняясь изгибам рек и перепадам рельефа.

Одним из этапов колонизации Северо-Восточного Казахстана царской Россией стало создание

на правобережье Иртыша военной линии, построенной по распоряжению императора Петра I в первой половине XVIII в. Сам факт перечисления крепостей на Иртыше даёт возможность судить о масштабах и глубине планомерной военной колонизации края: 1715 г. Экспедицией под начальством подполковника И.Д. Бухгольца заложена крепость Ямышевская; 1716 г. Экспедицией И.Д. Бухгольца основана Омская крепость в устье реки Омь; 1716 г. Военный отряд подполковника Ф. Метигорова отстроил Ямышевский острог; 1717 г. Отрядом Свиерского заложена крепость Железинская на урочище Темиркаш; 1717 г. Отрядом Тарского казачьего сотника Василия Чередова вблизи Ямышевской крепости построена Колбасунская крепость; 1718 г. Экспедицией подполковника П. Ступина сооружена Семипалатинская крепость; Экспедицией майора И.М. Лихарев основана крепость Усть-Каменогорская. [1;с.90]

Таким образом, в 1720 г. было завершено строительство крепостей Иртышской военной линии протяженностью в 930 вёрст.

Окончательно в состав цепи опорных пунктов российской военной колонизации на правом берегу среднего и верхнего течения Иртыша вошли пять крепостей: Омская, Железинская, Ямышевская, Семипалатинская и Усть-Каменогорская. Колбасунская крепость из-за недостатка жителей вскоре опустела и была сломана, Убинская - превращена в форпост, а Долонская крепость как излишняя в 1722 г. была ликвидирована.

Для связи между крепостями на Иртышской военной линии построили семь промежуточных форпостов: Ачаирский, Черлаковский, Осморыжский, Чернорецкий, Коряковский, Семиарский, Убинский. Форпосты и крепости были устроены по всем правилам военной науки того времени.

Академик П.С. Паллас, проезжая в 1770 г. по Иртышу, писал: «Железинская крепость получила свое название от ручья сим именем называемого, текущего с киргизской стороны в Иртыш» [2;с.122]. При постройке крепости было отмечено, что ручей, втекающий в Иртыш, имеет ржавый, железистый цвет воды. Очевидно, там имелись выходы бурого железняка (болотный руды), который окрашивает воду в железистый, ржавый цвет. Отсюда ручей получил название Железинки. В одном из архивных документов XVIII в. говорится: «По обеим сторонам Ямышевской крепости выстроились форштадты, которые также обнесены были палисадом и рогатками, с двумя наблюдательными пикетами на крепостях образовывались поселения отставных и женатых солдат и казаков, торговцев и позднее - крестьян-переселенцев. С увеличением их числа слободы получили наименование форштадтов. Таким образом, свободное пространство перед линией крепости - «эспланада» постепенно застраивалась форштадтами. П.С. Паллас писал: «Ямышевская крепость стоит на весьма высоком берегу реки Иртыш. Она имеет четырехугольную /очевидно форму трапеции/ форму. С берега Иртыша хотя бы оную обнести оградой и батареею. Но крутой и высокий берег служит ей и без того природным укреплением» [2,с.161].

Крепости находились друг от друга на следующих расстояниях: 220 верст от Омской до Железинской, 220 - от Железинской до Ямышевской, 236 - от Ямышевской до Семипалатинской и 224 - от Семипалатинской до Усть-Каменогорской. Форпосты и редуты (в 1755 г. зарегистрировано 10 форпостов, 29 редутов и 35 маяков) располагались на расстоянии от 14 до 27 верст друг от друга [3,с.194].

Крепости и форпосты, расположенные по Иртышской военной линии, давали возможность стягивать и накапливать военные силы для дальнейшего продвижения в казахскую степь. Вместе с тем они имели большое значение для постоянного устрашения казахских кочевий. Эти укрепленные пункты использовались и как центры военно-административного управления степью. Создание линии привело к искусственному разделению казахов Среднего жуза, нарушило традиционные пути кочёвок.

При постройке крепостей Иртышской линии к ним были приписаны служилые люди, присланные из сибирских городов и с Оренбургской линии. Гарнизоны крепостей состояли из пехотных солдат, конных драгун и казаков. А при сибирском губернаторе М. Долгоруком в каждую крепость были еще добавлены военнотружущие, набравшиеся на годовую службу из городских казаков Тары, Тюмени, Тобольска и служилых татар. Они получили название иртышских крепостных казаков. Известный исследователь Сибирского казачества Г. Катанаев писал: «Когда же с начала XVIII столетия вновь дозволенные на южных и юго-восточных окраинах русские поселения вместе с городскими и острожками стали именоваться крепостными: таковы, например, омские, железинские, ямышевские, семипалатинские казаки» [4,с.38].

В 1745 г. генерал-майор Х.Т. Киндерман, согласно проведенному им осмотру местности, представил проект линии. Суть документа состояла в том, чтобы между существующими крепостями расположить большие форпосты в 60-ти верстах один от другого, и между ними - малые, на расстоянии 20-ти верст. Это упростило бы организацию разъездов от форпостов, которые задумано было проводить от каждого из них на половину расстояния. До этого в рапорте от 29 января 1745 г. Зорин, говоря о начале строительства иртышской укрепленной линии Киндерману, объясняет особенности и отличительные черты в её застройке: «о сделании здесь ... маяков при здешней степной стороне, за обширностью места, оные маяки ... каждым расстоянием по 5 верст ... а между 20-ю верстами иметь форпосты и крепости ... к сделанию земляного вала здешняя земля весьма неспособна, да и кем оное исполнить, таковых способных (яко-то крестьян) в близости не имеется». [5,с.77]

Планы крепостей для строительства Иртышской линии и для других участков Сибирских укрепленных линий свидетельствуют о том, что на юге Западной Сибири укрепленную линию планировали возводить в виде непрерывной системы земляных валов. И только в ходе реализации проекта отошли от него и построили отдельные опорные пункты между крепостями.

Таким образом, ввиду обширности обороняемой территории и ограниченности возможностей центральной и местной администрации, были внесены изменения в планы согласно сложившейся ситуации. Вместо сплошной системы земляных валов было решено возводить отдельные укрепления в виде форпостов, редутов и маяков, привязанных к естественным географическим преградам.

Ф.Ф. Ласковский пишет, что «первый шаг к изменению характера в расположении пограничных линий сделан был при возведении Оренбургской и Сибирских линий. Они состояли уже из отдельных опорных пунктов различной величины и силы расположения», находившихся на столь близком расстоянии друг от друга, что давали возможность пограничной страже охранять промежутки частыми конными разъездами и патрулями. [6,с.9]

Возведенная Иртышская линия имела много общего с Оренбургской линией: она состояла из отдельных укреплений разной мощности, между которыми служилые люди должны были совершать разъезды в целях охраны границы.

С самого начала Россия определила для себя курс последовательного присоединения всей территории Казахстана. В 1734 году для закрепления вновь присоединенных земель была создана специальная Киргиз-Кайсацкая экспедиция, затем переименованная в Оренбургскую экспедицию во главе с обер-секретарем сената И.К. Кирилловым, помощником его был назначен А. Тевкелев. произведенный из переводчиков в полковники за удачное выполнение миссии в Младшем жузе по его присоединению к России.

После смерти И. Кириллова (1737 г.) Оренбургская экспедиция была переименована в Оренбургскую комиссию. В 1735 году началось сооружение Оренбурга, с 1744 года он стал центром Оренбургской губернии, а с 1748 года - Оренбургского казачьего войска. Только в 1740 - 1743 годах на стыке территорий Младшего жуза и Южного Урала были построены крепости: Воздвиженная, Рассыльная, Ильинская, Таналыкская, Уразымская, Кизильская, Магнитная, Каракульская, Прутоярская, Нижнеозерная, Перегибенская, Усть-Уйская и другие. Все это делалось без согласия казахов, постепенно сужало их кочевья. [7,с.34]

В первой четверти XVIII в. восточнее р. Волги одними из первых появились крепости Алексеевск, Сергиевск и Сакмарский городок. Следующий этап в истории сооружения городов-крепостей был связан со строительством Новой Закамской линии в 1731-1736 г., но большинство крепостей было основано в результате деятельности широкомасштабной «Оренбургская экспедиция», и экономического освоения территории новообразованной Оренбургской губернии.

В начале 50-х годов XVII века возникли Горька, Иртышская, Кольванская, Ишимская, Орская и другие линии. В результате такой политики сформировалась сплошная непрерывная линия крепостей и форпостов от устья Яика до Усть-Каменогорской крепости протяженностью в 3,5 тыс. верст, заселенная в основном казаками.

В 1752 г. была построена линия военных укреплений из 10 крепостей и 53 редутов, соединивших Уйскую линию с Иртышской. Эта линия соединила Омскую крепость с Звериноголовской (Баглан) и была названа Ново-Ишимской. В результате русская граница была выдвинута на 50-200 верст в земли Среднего жуза. Это нарушало сложившуюся систему перекочевков, лишало казахское население пастбищ на правом берегу Иртыша.

Открытую политику колонизации проводил первый губернатор Оренбургской губернии генерал И.И. Неплюев. Здесь уместным будет привести документы, подтверждающие эти факты. Например, И.И. Неплюев 19 октября 1742 года издал Указ о запрещении казахам кочевать близ реки Яик. В нем есть следующее положение: "Указом повелено как киргиз-кайсацким ханам, султанам так и всем вам, старшинам и народу, объявить, чтоб вы по получении сего е. и. в. высочайшего указа близ крепости отнюдь не кочевали и через реку Яик нигде не переходили, В противном же случае, - далее говорилось в документе, - яко противники высочайших е. и. в. указов, достойное наказание привлечете". [7,с.90]

Указ правительства о "воинских поисках" привел к тому, что яицкое и оренбургское казачество в ответ на набеги казахов, а часто и без причины, нападало и разоряло казахские аулы. Кроме того, часто аулы, участвовавшие в столкновениях с казачеством, кочевали в отдаленных местах, а репрессиям подвергались мирные аулы близ линии.

С выгодой для себя казаки пытались использовать Указ и за перегон казаки требовали большое количество скота. Царская администрация знала, что казаки нарушают инструкцию о ненападении на мирные аулы, но ограничение карательных экспедиций считала несвоевременным.

До 1770 г. сложными были взаимоотношения казахов с калмыками, кочевавшими между Яиком и Едилем. С целью разжигания национальной розни царское правительство в сентябре 1743 г. разрешило калмыкам совершать в казахскую степь "воинские поиски", выделив им при этом в помощь 2 тысячи казаков. Калмыки переходили через Жаик, захватывали и угоняли большое количество скота.

[8, с. 12]

Отношения казахов с калмыками разрешились к 1771 г. когда значительная часть последних во главе с наместником Убаши из-за тяжелого гнета царизма откочевали. Хотя пастбища, ранее снимаемые калмыками, оказались свободными, царское правительство по-прежнему отказывалось разрешить казахам свободно пользоваться этими землями.

Существовали запретные земли и в районе Илека. Здесь начались волнения в связи с постройкой Илецкой заштыты. Казахи опасались, что с постройкой крепости они потеряют земли по побережью реки Илек. Кроме того, казахи были недовольны и потерей доступа к добываемой в районе Илецкой заштыты соли. Поэтому они неоднократно обращались к Оренбургскому губернатору с просьбой разрешить свободно кочевать по Илек и не начинать строительство крепости.

Казахи, начиная с 50-х годов XVIII в. помимо мирных переговоров с царским правительством о расширении района кочевков, прибегают к немирным формам протеста: самовольным перегонам скота на запрещенные территории и вооруженным нападениям на военные укрепления.

Таким образом, можно утверждать, что русская колониальная администрация начинает в XVIII в. активное проникновение в казахские степи, вводя при этом массу ограничений, подрывавших экономические основы казахского общества.

Все это послужило поводом широкого антиколониального движения казахов, принявшего в 70-х годах XVIII в. организованные формы. При этом борьба шла не только с русскими войсками, но и с частью казахской верхушки, преданно служившей царизму.

Так Россия осуществила военную колонизацию реки Иртыш и ее берегов на протяжении 960 верст десятками гарнизонов прочных военных укреплений.

Таким образом, в начале XVIII века начинается новый этап развития градостроительства на территории Казахстана, обусловленный строительством русских укрепленных поселений. Особенностью военных сооружений на территории Казахстана является то, что они размещались достаточно далеко друг от друга, что было обусловлено большой протяженностью линий, малочисленностью коренного населения и природными условиями. К примеру, укрепления Сибирских линий, к которым относились линии на территории Северного и Восточного Казахстана, отличались от Верхне- и Нижне-Уральских крепостей.

В XVIII веке крепости, занимающие выгодное экономическое и географическое положение, начинают «обрастать» форштадтами, слободами, станицами, посадами. Новые элементы формировались, как правило, вдоль почтовых и торговых трактов. В 20-30-х годах XIX века границы Российской империи значительно продвинулись на юг, а к середине XIX века большинство военных поселений северного, восточного и частично западного Казахстана утратили свою оборонительную функцию.

В целом, новые русские города-крепости на территории современного Казахстана формировались в традициях российского градостроительного искусства конца XVII- начала XVIII веков. Одни города-крепости, в силу своего удачного расположения постепенно начали трансформироваться в торгово-ремесленные и земледельческие центры, перерастая в уездные города, другие так и остались на уровне небольшого поселения либо прекратили свое существование.

Литература:

1. 1 История Казахстана с древнейших времен до наших дней. В 5 томах. Том. 2. -Алматы: Атамұра, -1997. -390 с.
2. 2 Среднее Прииртышье в источниках и материалах. Сб. документов и материалов (XVIII- нач XXвв). -Павлодар: Кереку, 2008. –Т.1. -220 с.
3. Касымбаев Ж. Города Восточного Казахстана в 1861-1917 гг. (Социально-экономический аспект). -Алма-Ата, 1990. -300 с.
4. Абдиров М.Ж. История казачества Казахстана. – Алматы: Казахстан, 1994. -140 с.
5. Муратова С.Р. Сибирские укрепленные линии XVIII века // Автореферат диссертации на соискание ученой степени к.и.н. - Уфа, 2007. - 26 с.
6. Абдрахманова Б.М. История Казахстана: власть, система управления, территориальное устройство в XIX веке. -Астана, 1998. -430 с.
7. История Казахстана в русских источниках XVI-XX веков. Т.VIII. Часть I. -Алматы: «Дайк-Пресс», 2006. -290 с.
8. Касымбаев Ж. Роль Восточного Казахстана в развитии торговых отношений в конце XIX века. //Известия АН КазССР. -1976. -№5. -200 с.

ТЕХНОЛОГИЯ ВОЗДЕЛЫВАНИЯ СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННЫХ КУЛЬТУР НА ПОРОДАХ ГОРНОРУДНЫХ ПРЕДПРИЯТИЙ И РЕКУЛЬТИВИРОВАННЫХ ЗЕМЛЯХ

Пигорев И.Я. - доктор сельскохозяйственных наук, профессор, проректор по научной работе и инновациям, ФГБОУ ВО Курская ГСХА, Россия

Беседин Н.В. - доктор сельскохозяйственных наук, профессор, зав. кафедрой почвоведения, общего земледелия и растениеводства имени профессора В.Д. Мухи, ФГБОУ ВО Курская ГСХА, Россия

Ишков И.В. - кандидат сельскохозяйственных наук, доцент кафедры почвоведения, общего земледелия и растениеводства имени профессора В.Д. Мухи, ФГБОУ ВО Курская ГСХА, Россия

Рассмотрены вопросы обработки осваиваемых земель, внесения удобрений и чередования культур в севообороте. На выровненных участках породных отвалов рекомендуется использовать многолетние бобовые травы, озимую рожь, горох и вико-овсяную смесь. При освоении рекультивированных участков с нанесением на поверхность гумусового слоя, структура посевов должна предусматривать насыщение севооборотов зерновыми, кормовыми, сахарной свеклой и зелеными сочными кормами.

Ключевые слова: порода, рекультивируемые земли, травы, зерновые культуры, обработка, удобрения, севооборот.

Зональная агротехника возделывания сельскохозяйственных культур на породах и рекультивированных землях не приемлема, так как породы бесструктурны, обладают неблагоприятными агрофизическими и химическими свойствами. Проведение глубокой пахоты на большинстве пород и их смесях затруднено из-за высокой плотности: После вспашки образуются глыбы (особенно при подсыхании), разделка которых затруднена, они быстро цементируются, при выпадении осадков – заплывают, образуя сплошной монолит [1, С. 818; 2, С. 34].

Рекультивированные земли (мощность гумусового слоя до 30 см) в связи с неравномерным нанесением плодородного слоя, также нельзя глубоко пахать, так как подстилающие породы выворачиваются наверх, что приводит к вышеуказанным явлениям (глыбистости; образованию плотной поверхностной корки). Это послужило основанием для излучения технологии возделывания сельскохозяйственных культур на породах и рекультивированных землях.

Изучались различные варианты обработки поверхности пород и рекультивированных земель: глубокая пахота, дискование, культивация, фрезерование, боронование при возделывании зерновых культур и трав.

В зависимости от способа формирования отвала (автомобильный, железнодорожный, конвейерный и др.) поверхность отвала после планировки заметно отличается. Наибольшей выровненностью обладают гидроотвалы и автоотвалы.

Наиболее удобными для проведения рекультивации являются гидроотвалы и хвостохранилища, затем автоотвалы [3, С. 19; 4, С. 71; 5, С. 142].

Первоначальным этапом биологической рекультивации этих отвалов является незначительная планировка с последующим посевом бобовых трав без нанесения гумусового слоя. Через 4–5 лет необходимо запахать многолетние травы (глубокая пахота 30–40 см) и нанести гумусовый слой мощностью 35–40 см (в уплотненном состоянии).

Первоначальная обработка пород и рекультивированных земель при возделывании сельскохозяйственных культур в первые годы освоения заключается в минимальной обработке при использовании дисковой бороны, фрезерования или культивации на глубину заделки семян на участках с нанесением гумусового слоя, после посева обязательным агроприемом является прикатывание, что обеспечивает лучшие условия развития семян сельскохозяйственных культур.

При возделывании сельскохозяйственных культур на породах (особенно на гидроотвалах) посевосевное прикатывание можно не проводить.

Как показали наблюдения, при длительном (5–10 лет) естественном зарастании отвалов с благоприятными свойствами на поверхности породы в районе КМА поселяется большое количество сорняков. Преобладает мать-и-мачеха (корнеотпрысковый сорняк) и поэтому при проведении обработки следует внести гербициды (2,4Д) в дозе 2,5 кг действующего вещества на 1 га. Аналогичная закономерность проявляется в тех случаях, когда на поверхность породы нанесен гумусовый слой, а посев сельскохозяйственных культур в течение 2 лет не проводился.

Использование для биологической рекультивации железнодорожных, конвейерных, автомобильных отвалов и неглубоких карьеров (25–30 м. б. Щигровский фосфатный) требует проведения длительного периода подготовки их поверхности для нанесения гумусового слоя. Вначале проводят

ся глубокая планировка с последующим посевом трав и травосмесей. Через три-четыре года образуется микрорельеф (просадки пород, выемки, микропонижения до 1 и более метров). В обязательном порядке следует провести вторичную тщательную планировку с последующим посевом многолетних трав. Обработка поверхности отвала под посев трав аналогична вышеуказанной (гидроотвалы, автоотвалы). В течение четырех-пяти лет залуженные участки используются для укрепления кормовой базы (получение сена, зеленой массы, организации выпаса), а затем наносится гумусовый слой и участок передается землепользователям для последующего освоения.

В отдельных случаях перед нанесением гумусового слоя, после запашки трав можно возделывать зерновые культуры. Урожайность зерновых культур по пласту многолетних трав или с запашкой сидерата на породах составляет 15–18 ц/га зерна.

Успех биологической рекультивации отвалов во многом определяется нормой и сроком посева культур. Исследования, показали, что норма высева семян на породах в первые годы посева на участках с гумусовым слоем на 15–25 % должна быть выше общепринятой в связи с тем, что заделка семян осуществляется неравномерно и это сказывается на всхожести семян. Отдельные семена не прорастают. Глубина заделки семян бобовых трав 3–4 см, злаковых трав и зерновых 6–7 см.

Формирование урожая сельскохозяйственных культур во многом зависит от сроков посева, так как количество продуктивной влаги на породах и рекультивированных землях в основном зависит от количества выпавших атмосферных осадков, то посев сельхозкультур следует проводить в ранние сроки, по мере подсыхания субстрата отвала и возможности проведения механизированной обработки.

Хорошие результаты получены при проведении летних посевов трав (вторая-третья декады июля). Летний посев необходимо проводить после выпадения осадков. Агротехника подготовки субстрата под посев трав заключается в минимальной обработке. Рыхление на глубину 5–8 см.

Опыты по влиянию различных видов минеральных удобрений на урожай сельскохозяйственных культур показали, что все сельскохозяйственные культуры отзывчивы на азотные удобрения.

Оптимальной дозой азота под яровые зерновые культуры следует считать 90–100 кг действующего вещества на 1 га (аммиачная селитра). С увеличением дозы азота до 120 кг действующего вещества на 1 га наблюдается полегание растений, что приводит к снижению урожая зерна, в сравнении с дозой N_{90} кг действующего вещества на 1 га.

Оптимальной дозой удобрений под зерновые культуры на породах следует считать $N_{90}P_{90}K_{90}$ кг действующего вещества на 1 га, что обеспечивает наибольшую прибавку урожая на 1 кг действующего вещества удобрений.

При возделывании многолетних бобовых трав (люцерна, донник, клевер, эспарцет) достаточно внести под культивацию аммиачную селитру в дозе 30 кг действующего вещества на 1 га, что обеспечивает формирование высокого урожая трав. Для улучшения их перезимовки необходимо проводить подкормку в конце вегетации фосфорно-калийными удобрениями из расчета 45–60 кг действующего вещества на 1 га, с использованием РУМ или авиации.

Применение минеральных удобрений и запашки сидератов является экономически выгодным агроприемом. Так, запашка сидератов на месте их выращивания не требует дополнительных транспортных средств, что позволяет использовать зеленое удобрение на склонах отвалов и труднодоступных (для транспорта) участках. Затраты, связанные с применением и внесением удобрений окупаются в течение года.

Весьма важным фактором рационального использования рекультивированных земель является правильный подбор сельскохозяйственных культур для выращивания их в севообороте. Исследования показали, что культурами-пионерами для освоения рекультивированных земель являются многолетние бобовые травы: люцерна, донник, эспарцет, клевер. В зависимости от климатических факторов многолетние травы могут возделываться 2–5 лет.

Опыт залужения отвала № 1 (Михайловский ГОК) показал, что при условии благоприятного посева травосмесь из люцерны и донника может самовозобновляться (путем обсеменения) в течение длительного периода. Учитывая, что рекультивированные земли находятся вблизи крупных населенных пунктов (г. Железногорск, г. Губкин, г. Старый Оскол), где организуются подсобные сельские хозяйства, специализирующиеся на производстве мясомолочной продукции, следует рекомендовать на породах почвозащитные кормовые севообороты:

4 польный	–	1, 2 – многолетние травы 3 – озимая рожь 4 – горох или вико-овсяная смесь на зеленый корм
5 польный	–	1, 2, 3 – многолетние травы 4 – озимая пшеница 5 – однолетние травы с подсевом бобовых трав
6 польный	–	1, 2, 3 – многолетние травы 4 – озимая рожь или озимая пшеница 5 – горох или вико-овсяная смесь

6 – ячмень с подсевом многолетних трав

Для освоения рекультивированных участков с нанесением на поверхность гумусового слоя структура посевов должна предусматривать максимальное насыщение севооборотов зерновыми, кормовой, сахарной свеклой и зелеными сочными кормами.

Для таких участков предлагаются следующие севообороты:

- | | |
|--------------|-----------------------------------------------|
| 1 севооборот | 1. Многолетние травы |
| | 2. Озимая пшеница |
| | 3. Сахарная (кормовая) свекла |
| | 4. Ячмень |
| | 5. Горох |
| | 6. Озимая пшеница или рожь |
| | 7. Кукуруза на силос и зеленый корм |
| | 8. Ячмень и просо с подсевом многолетних трав |
| 2 севооборот | 1. Однолетние травы на зеленый корм и сено |
| | 2. Озимая пшеница |
| | 3. Кормовая (сахарная) свекла |
| | 4. Ячмень + просо |
| | 5. Кукуруза на силос и зеленый корм |
| | 6. Ячмень |
| | 7. Горох |
| | 8. Озимая пшеница |
| | 9. Ячмень |
| | 10. Люцерна (выводное поле). |

Такое чередование культур создает неплохие условия для обеспечения хозяйств кормами и будет способствовать охране рекультивированных почв, накоплению органического вещества.

В настоящее время на территории Михайловского, Лебединского и Стойленского ГОКов созданы животноводческие комплексы, которые испытывают затруднение с удалением навозной жижи. Одним из путей утилизации отходов животноводства является использование их в улучшении агрохимических свойств пород и рекультивируемых земель. Подведение навозной жижи из хранилищ к спланированным поверхностям отвалов позволяет в значительной мере повысить их продуктивность и включить в севооборот корнеплоды, обладающие высокой продуктивностью.

Исследования показали, что вскрышные породы бассейна КМА в основном являются благоприятным субстратом для возделывания многолетних бобовых трав (без удобрений), травосмесей и злаковых трав (с применением NPK), а нанесение на спланированную поверхность пород гумусового слоя, снятого при отводе земель) слоем 40 см, позволит возделывать многие районированные сельскохозяйственные культуры. Как показали опыты с многолетними травами – первые годы их освоения на спланированных отвалах (суглинки, смеси пород, гидроотвалы) не требуются больших затрат (таблица).

Таблица – Технология работ и затраты при сельскохозяйственном использовании рекультивированных земель, в расчете на 1 га

Виды работ	Марки машин и орудий	Затраты на 1 га за весь период биологической рекультивации		
		маштносмен	чел-час.	руб.
Вспашка на глубину 22–24 см.	Т-150 + ПЛН-4-35	0,36	0,26	1560
Раннее весеннее боронование	Т-150 + СП-ЗБЗТ-1.0	0,04	0,30	96
Механизированное разбрасывание удобрений, включая подкормку	МТЗ-80 + 1 РМГ-4	0,1	0,85	900
Предпосевная культивация почвы с боронованием	МТЗ-80 + КПС-4	0,21	1,5	396
Боронование посевов	Т-150 + СП-151 ЗБЗТ-1	0,1	0,9	240
Посев сельскохозяйственных культур:				
травы	МТЗ-80 + СЗТ-3-3.6	0,04	0,64	560
зерновые	МТЗ-80 + СЗУ-3.6			
Прикатывание почвы	МТЗ-80 + ЗКВГ-1.3	0,07	0,58	338
Измельчение и запашка сидератов	МТЗ-80 + КИР-1.5 + ПЛН-3.35	0,36	2,5	650
Уборка урожая (зерновых)	СК-5 + ЖВМ-6А, СК-5	0,02	0,8	1080
трав (2 укоса)	КПС-5, ПФ-0.5	0,08	1,2	640
Дискование почвы	Т-150 + ЛДГ-10	0,09	0,6	450

Можно ограничиться минимальной обработкой спланированной поверхности отвалов (фрезерование, боронование) и после чего проводить посев бобовых трав без затрат на удобрения. Этот агроприем позволит получить высокие урожаи трав.

При внесении гумусового слоя и после возделывания многолетних трав (3–5 лет) необходимо проводить следующие технологические операции. Для проведения вспашки следует применять трактор Т-150 с плугом ПЛН-4-35. Затраты при этом за два года составляют 1560 руб. Проведение снегозадержания в первые годы освоения не планируется, так как необходимо строительство поверхности отвалов специальных валов и обсадка краев отвалов деревьями для предотвращения сдувания снега.

Для проведения боронования технику следует агрегатировать: трактор Т-150 + СП-15 + ЗБЗТ, где затраты составляют – 960 руб. Механизированное разбрасывание удобрений следует проводить трактором МТЗ-80 с разбрасывателем 1 РМГ-4. Осуществлять культивацию почвы целесообразно с одновременным боронованием. На эти технологические операции требуется 1536 руб. На последующие виды работ: посев сельхозкультур, прикатывание почвы, измельчение и запашка сидератов, уборку урожая зерновых и трав (2 укоса) и дискование почвы необходимо 3718 руб.

Таким образом, затраты на технологические операции (без стоимости семян и удобрений), связанные с проведением биологического этапа рекультивации (5 лет) 1 га земель составят – 6920 руб., которые окупаются произведенной продукцией.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

На выровненных участках (плато, бермы) целесообразно проводить сельскохозяйственную рекультивацию культурами-пионерами (бобовые травы) и на их основе создавать 4 полные кормовые севообороты со следующим чередованием культур: 1,2 – многолетние травы; 3 – озимая рожь (пшеница); 4 – горох или вико-овсяная смесь. Для освоения рекультивированных участков с нанесением на поверхность гумусового слоя, структура посевов должна предусматривать максимальное насыщение севооборотов зерновыми, кормовыми, сахарной свеклой и зелеными сочными кормами.

Литература:

1. Тихменев П.Е. Технологические аспекты противозерозионной рекультивации золоторудных месторождений криолитозоны / П.Е. Тихменев, Е.А. Тихменев // Известия Самарского научного центра РАН. – 2012. – Т. 14. – № 1(3). – С. 817-821.
2. Пигорев И.Я. Рекультивация земель – КМА и пути ее зарождения / И.Я. Пигорев, А.И. Стифеев // Природно-техногенные комплексы: рекультивация и устойчивое функционирование: сб. материалов междунар. науч. конф. : под ред. В.А. Андроханова. – Новосибирск: Изд-во Окарина, 2013. – С. 31-35.
3. Рекультивация техногенных поверхностных образований : учебное пособие / Крупская Л.Т., Дербенцева А.М., Назаркина А.В. и [др.] – Владивосток: Изд-во ДВФУ, 2011. – 156 с.

4. Пигорев И.Я. Изменение свойств пород в ходе первичного почвообразования на объектах Курской магнитной аномалии / И.Я. Пигорев, Ж.А. Буланова // Вестник Ижевской государственной сельскохозяйственной академии. – 2015. – № 4 (45). – С. 70-76.

5. Пигорев И.Я. Экологическое изменение ландшафта Курской магнитной аномалии в ходе открытой добычи железной руды / И.Я. Пигорев, В.М. Солошенко // Вестник Курской государственной сельскохозяйственной академии. – 2015. – № 9. – С. 139-144.

УДК 398 (574)

ХАЛЫҚТЫҢ ТАРИХИ ЖАДЫ ЖӘНЕ ФОЛЬКЛОР

Әбсадықов А.А. - филология ғылымдарының докторы, А.Байтұрсынов атындағы Қостанай мемлекеттік университетінің профессоры;

Миннегулов Х.Ю. - филология ғылымдарының докторы, Қазан федеральды университетінің профессоры

Мақала ұлт рухының қоржыны ретінде қарастырылатын халықтың тарихи жады мәселесіне арналған. Халықтың тарихи жады - кеңістік пен уақыттың тезіне шыдас беріп, мифтік, тарихи баяндар, материалдық заттар, жазба деректер, құжаттар, өнер туындылары арқылы ел дамуының үздіксіздігін және оның ұрпақтар арасындағы сабақтастығының берік діңгегі. Ол ұлттық бірегейліктің белгісі ретінде танылып, әлеуметтік ортаны құруға және оны сақтауға қызмет етеді. Халықтың тарихи жадын қалыптастыратын қайнар көздер көп. Солардың ерекше бір түріне көне ғасырлар қойнауынан ел тұрмысымен біте қайнасып, бірге дамып келген фольклорды жатқызуға болады. Фольклор – халықтың басыннан кешкен тұрмыс-тіршіліктің, өткен дәуірдің тыныс-белгілерінің, маңызды оқиғалардың, ел естелігінің көмбесі, тарихтың көркем бағасы. Онда тарихи оқиғалар халықтың өзіндік көзқарасы, танымы, сана-сезімі арқылы сипатталады. Мақала аталмыш мәселелердің ғылыми танымын қозғайды.

Негізгі сөздер: халықтың тарихи жады, фольклор, әлеуметтік орта, ұрпақ, кеңістік

Халықтың тарихи жады дегенімізді кеңістік пен уақыттың тезіне шыдас беріп, мифтік, тарихи баяндар, материалдық заттар, жазба деректер, құжаттар, өнер туындылары арқылы ел дамуының үздіксіздігін және оның ұрпақтар арасындағы сабақтастығы ұғымынан қарастырумыз қажет. Ол адамзатқа әлеуметтік ортаны құрып, оны сақтауға қызмет етеді және ұлттық бірегейліктің белгісі ретінде танылады. Халықтың тарихи жадын қалыптастыратын қайнар көздер көп. Солардың ерекше бір түріне көне ғасырлар қойнауынан ел тұрмысымен біте қайнасып, бірге дамып келген фольклорлық туындылар жатады. Сондықтан оны ұжымдық немесе әлеуметтік ес (память) деп те тану бар [1].

Фольклор – халықтың басыннан кешкен тұрмыс-тіршіліктің, өткен дәуірдің тыныс-белгілерінің, маңызды оқиғалардың, ел естелігінің көмбесі, тарихтың көркем бағасы. Онда тарихи оқиғалар халықтың өзіндік көзқарасы, танымы, сана-сезімі арқылы сипатталады. Айталық, эпоста жырланатын «макрооқиғалардың» (даңқты жеңістер мен трагедиялы жеңілістердің) астарында ұзаққа созылған локальдық ұрыстар мен қақтығыстар, жыр-аңыздардағы образдардың артында тарихта өткен тұлғалардың жиынтық бейнесі жатқандығы, кісі есімдері мен топономикалық атауларда, шежірелік естеліктерде ертеде болған оқиғалардың сұлбасы берілетіні фольклористикада ертеден айтылып келе жатқан таным. Дегенмен де, фольклордың қоғамдық сананың, мәдениеттің құбылысы ретінде қарау әлі де болса тереңдете қарауды талап етеді. Себебі фольклорлық туындыларда қоғамдық сананың белгілері, олардың өзгерісі, өзіндік иірімдері, сұрыпталған сюжеттер, оқиғаның түрлі интерпретациялары молынан ұшырасады. Басқаша айтсақ, өткен тарих ел арасында фольклорлық сана соқпақтары мен танымдары арқылы баяндалады. Осыған орай, фольклортанушылар мен мәдениеттанушы ғалымдар ортасында фольклорлық шығармаларды халық тарихының «құпияланған коды» (закодированная история) деп тану орныққан. Бұл – мәдени кодтың бір түрі. Мәдени код дегеніміз – қандай да бір болмасын мәдениетті айшықтау тәсілі. Код – адамзаттың табиғи сұранымынан туындайтын жасанды құрылым. Оның сыйымдылығы шындық таным туралы ақпаратты қаншалықты толық әрі дәл бере алатынына қарай анықталады. Осы орайда, фольклорды екінші кезектегі мәдени код, яғни жазба мәдениеті қалыптаспағанға дейінгі (дәстүрлі) код деп тану орын алған [2].

Тарих пен оны жазу, әлімсақтан, екі түрлі ұғым екені белгілі. Өткен тарих – объективті, яғни адам санасына тәуелсіз құбылыс. Оны кейін шегеру, қайтару мүмкін емес. Ал тарихты жазу – субъективті, яғни ол үрдіс адам санасына тікелей байланысты. Себебі тарихты жазу – қашанда өткенге көз салу, болған оқиғаны ой елегінен өткізе отырып оған баға беру, «өмірдің жарқын күндері өткен дәуірде болып кеткен» [3, 294с.]. аңсарынан туындап отырады.

Аталмыш үрдіс адамның сана-түсінігімен, зерделік білімімен (ғылыммен) тығыз байланысты.

Адамзат санасы эволюциялық даму жолымен бірте-бірте өзгереді әрі өрлейді. Сананың өрлеуімен ұлт тарихын жазу үрдісі тығыз байланыста болады. Ұлттық сана жан-жақты жетіліп, соның нәтижесінде мемлекеттік сана толық орныққан уақытта ұлттың шынайы (реалды) тарихы жазыла бастайды. Бұл тұста ұлттың ұлт болып қалыптасу, ұйысу үрдісі әлемдік тарихтың ажырамас бөлігі ретінде танып, әр дәуірде орын алған қоғамдық-экономикалық формация мен мәдени һәм саяси-әлеуметтік өзгерістердің объективті себептері негізінде ғылыми тұрғыдан талдау қолға алынады.

«Тарихтың сарын жолы екіге бөлінеді: бір бөлек тарихтың пайдаланғаны соғыс істері. Біздің қазақ білетін тарих осы. Шәкәрім шежіресінің де малданғаны осы жол. Тарихтың екінші түрлісінің (мұны орыс тілінде история культуры дейді) пайдаланғаны – жұрттың болмыс-салты, рухани мәдениетінің дәрежесі. Бұлардың бәрі сол жұрттың сол замандағы тіккен үйінен, киген киімінен, ұстаған аспаптарынан, сөздерінен білінеді. Анық тарих – осы екіншісі» [4, 174б.].

Қазақ тарихын жазу да әлем халықтары өткен осы жолдан өтті. Ол алдымен ру-тайпалы құрылымдағы көшпелі халықтың ауызша тарихында қалыптасты. Ғылымда оны «ДАТ» (Даланың ауызша тарихы) немесе «ҚАТ» (Қазақтың ауызша тарихы) деп атап келе жатыр. «Құпияланған кодтың» көп сыры осы қазынада жатыр. Әрине, көшпелі тайпалардың ұлт болып ұйысу жолының ауызша тарихын жинақтап, жүйеге келтірушілер, яғни жазбаша тарих жасаушылар да болды. Олар, әдетте, билеуші әулеттің жанындағы оқымысты тұлғалар (жазба шежірешілер) немесе білім, сауаты бар хан-сұлтандардың өздері еді. Бұл – ортағасырлық кезеңге сай көрініс болды. Ортағасырларда жазылған Рашид ад-диннің «Жами ат-тауарих», М.Дулатидің «Тарих-и Рашиди», Қ. Жалайыридің «Жами ат-тауарих», Әбілғазының «Түрік шежіресі», Өтеміс қажының «Шыңғыс-наме» атты туындылары – жоғарыда айтылған ойымызға дәлел.

XVIII ғасырдан бастап қазақ даласына батыстан Ресей арқылы Еуропаның, шығыстан Қытай мәдениетінің ықпалы ене бастады. Қазақ халқының тарихы жазу мәдениеті қалыптасқан көрші мемлекеттердің (Орта Азия хандықтары, Ресей, Қытай) жазба деректерінде сақталып, XIX ғасырдың орта шенінен бастап қазақтың өз арасынан шыққан «білімді кісілердің» (Шәкәрім) тарихи зерттеулеріне ұласты.

XX ғасырдың кеңестік заман тұсында қазақ тарихы идеологиялық тұрғыдан қатаң бақылауда болған кәсіби тарихшылардың (арнайы білімі бар, тарихты зерделуді, тануды кәсіп еткен зерттеушілер) еңбектері арқылы қалыптасты. XX ғасырдағы кеңестік заман тұсында қазақ тарихы идеологиялық тұрғыдан қатаң бақылауда болған кәсіби тарихшылардың (арнайы білімі бар, тарих тануды кәсіп еткен зерттеушілер) еңбектері арқылы қалыптасты. Дегенмен де, қазақтың ауызша және жазба шежірелік тарихы арнайы білімі бар, тарихты танумен шұғылданатын кәсіби тарихшылардың еншісіне ауысқан кеңес дәуірінің мезгілдік және тәжірибелік ауыс-түйіс шекарасы өте қысқа уақытта өтті. Оның үстіне кеңес билігі тұсында тарих ғылымында таптық идеология құрсауындағы науқаншылдық сипат басымдылыққа ие болды. Осындай объективті кідірістер мен кедергілер салдарынан халықтың тарихи тұлғаларға қатысты айтылған ауызша тарихының көріністері, нәтижелері мұқият елеп-екшеленбей шынайы тарихқа ұласып, ұлт тарихында мифологиялық таным мен шынайы тарихтың симбиоздық сипаттары көрініс тапты.

Қазақ ұлттық санасының өрлеу жолының (яғни ұлт тарихын жазу, өткенді жаңа қалыптасқан жағдайға байланысты қайта ой елегінен өткізу) ілкі кезеңі – XIX ғасырдың II жартысы. Дулат, Шортанбай, Мұрат сынды зар заман ақындарының шығармашылығындағы сарыуайымшылдық, Абай өлеңдеріндегі бірлік («Бірінді-қазақ, бірің-дос, көрмесен, істің бәрі - бос», «Қалың елім, қазағым») және ұлы ақынның қазақ тарихын сөз етпек болған талпынысы, сондай-ақ жоғарыда аталған ақындардың өлең, дастан, шежірелік деректеме түрінде қазақ тарихын қозғаған әрекеттері – ұлт тарихын түзеудің алғашқы ұмтылысы және сананың өскендігінің көрінісі. Оның жалғасы XIX ғ. аяғы мен XX ғ. басында қарқынды өрлеу алды. Құрбанғали Халидұлы, Шәкәрім Құдайбердіұлы және Алаш зиялыларының шығармашылықтары, қазақ баспасөзінің («Айқап» журналы, «Қазақ» газеті) тегеуіріні мен ұлт тарихын зерттеуге бағытталған ұмтылыстары – ұлттық сананың өрлеуінің сапалық сипаты.

Бұл - қалың жұртшылыққа белгілі мәселе. Дегенмен де, белгілі мәселені қысқаша қайталап шығуымызды мәнісі мынада: қазақтың ауызша және жазба шежірелік тарихы арнайы білімі бар, тарихты танумен шұғылданатын кәсіби тарихшылардың еншісіне ауысқан кеңес дәуірінің мезгілдік және тәжірибелік ауыс-түйіс шекарасы тым қысқа болды. Оның үстіне кеңес билігі тұсында тарих ғылымында таптық идеология құрсауындағы науқаншылдық сипат басымдылыққа ие болды. Соның нәтижесінде халықтың ауызша тарихының (кең мағынада, мифологиялық тарих деп аталады) көріністері, нәтижелері мұқият елеп-екшеленбей шынайы тарихқа ұласып, ұлт тарихында мифологиялық таным мен шынайы тарихтың симбиоздық сипаттары көрініс тапты.

Көркем тарих (мифологиялық тарих) пен шынайы (реалды) тарихтың арасында үлкен айырмашылық бар екендігі ғылымға мәлім. Өзінің тарихын алғашқыда мифологиялық таным шеңберінде тану - әлем халықтарының барлығында болған – саналық, зерделік құбылыс.

Рас, фольклордың тарихи шындыққа қарым-қатынасы – оның халық мұрасы ретіндегі өміршеңдігінің бір белгісі. Бұл мәселенің ғылыми зердедегі танымы өте күрделі және сан қырлы: «фольклор мен тарих», «тарихи шындық пен фольклор» деген мәселелер ерте кезден-ақ әлем

ғалымдардың назарын аударып, арнайы зерттеулердің, ізденістердің нысанасы болып келеді. Тіпті, ғылым-ілімі дамыған елдерде фольклорлық шығармалардан «таза тарих» жасаушылар мектебі болғаны да белгілі. Мұндай ғылыми талпыныстың себебі де негізсіз емес еді, өйткені фольклор – бір жағынан филологиялық, екінші жағынан тарихи да мәні бар мәдени мұра.

Қос ғылымының, кейде бірнеше ғылымның тоғысында қаралатын фольклордың тарихи оқиғалар мен тұлғаларға, өмір, оқиға шындығына тікелей де, жанама да қатысы бар. Ол белгілі бір уақытта өмір сүрген тарихи қайраткерлер туралы әңгімелейді, халықтың тарихқа қатысын, көзқарасын, маңызды оқиғалар мен көрнекті тұлғалардың қызметіне берген бағасын көрсетеді. Бірақ халық танымы мен тағылымынан сусындайтын фольклорлық шығарма тарихи оқиғаларды, тұлғаларды біраз өзгертіп суреттейді. Фольклорлық түрлі жанрлардың шындыққа қатынасы әр қилы. Айталық, эпос пен ертегі немесе тарихи жырлар мен аңыздар тарихи оқиғаны әр түрлі деңгейде бейнелейді. Егер ертегіде тарихи шындықтың бейнеленуі өте сирек және көмескі көрінсе, қаһармандық жыр мен тарихи эпоста шындық біршама айқынырақ болады. Ал аңыздарда болған оқиғаның ізі әлдеқайда басым жатады, тіпті, кей жағдайларда тарихи аңыздардың сюжеті тарихи құжаттардың мазмұнымен үндес келеді. Сол себепті аңыздарды қажетті деңгейде тарихтың бір көзі, яки болмаса тарихи құжат деп қарастыру да бар. Басқаша айтқанда, оның тарихилығы күшті. Оны халықтың да болмасын елеулі оқиғалар мен айтулы тұлғалар жайында, белгілі бір мекен-жайдың атауы жайында айтатын ауызекі тарихы деп те бағалауға болады. Осы орайда мына қағидалы тұжырымды қадап айтқан жөн: халықтың ауызша айтылған тарихына бағаланатын аңыздарды «таза тарих» деп қарауға және баяндалатын оқиғалар сол алғашқы тараған тұсынан еш өзгеріске ұшырамай, шындық қаз-қалпында қалған деп үзілді-кесілді тануға болмайды, екінші сөзбен айтқанда, аңыздық деректердің барлығын бірдей ақиқат, шынайы шындық деп қабылдау орынсыз. Себебі аңызға айналған қандай да болмасын белгілі бір тарихи факті уақыт өте келе өзгеріп, қалыптасқан тарихи жағдай мен сол тұста өмір сүрген ұрпақтың көзқарасына орай бейімделіп, сұрыпталады әрі өңделеді. Ескі түсініктерді жаңа ұғымдар, танымдар, түсініктер ауыстырады. Сөйтіп, ол үнемі қозғалыс, өзгеріс үстінде болады. Мұндай пайым - халық мұрасын зерттеушілердің арасына тұрақты орныққан пікір. Сондықтан аңыздарды тарихи оқиғалардың тура баяны емес, халық тарапынан сұрыпталған, сан ұрпақтың сүзгісінен өтіп екшеленген ауызша дерек көзі деп бағалаған орынды. Халықтық сипаты бел алып отыратын аңыздарда қайсыбір болмасын тарихи оқиғалардың баяны, сол оқиға қатысушы тұлғалардың бейнесі, іс-әрекеті кейінгі ұрпақтың көзқарасы мен біліміне орай, қалауына, арман-аңсарына қарай дүркін-дүркін жаңғырып, өзгеріп отырады.

Мақала Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрлігі Ғылым комитетінің гранты бойынша «Тобыл-Торғай өңірінің фольклоры» атты ғылыми жобасының аясында дайындалды.

Әдебиеттер:

1. Репина Л. П. Культурная память и проблемы историописания (историографические заметки). М., 2003.
2. Лотман Ю.М. Несколько мыслей о типологии культуры // Ю.М. Лотман. Избранные статьи в трех томах. Т. I. Статьи по семиотике и типологии культуры. Таллинн, 1992.
3. Ясперс К. Смысл и назначение истории. / Вступ. статья П. П. Гайденко. –М.: Политиздат, 1991.–527 с.
4. Қыр баласы. «Қара қыпшақ Қобыланды» Сын.// «Қазақ» газеті /Құраст. Ү. Сұханбердина, С. Дәуітов, Қ. Сахов.– Алматы: «Қазақ энциклопедиясы» Бас редакциясы, 1998.–560. –172-179 б.

УДК 37:371

ПРОЕКТИРОВАНИЕ БЛОГ-САЙТА УЧИТЕЛЯ КАК СРЕДСТВО СОЗДАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ УЧИТЕЛЕЙ, УЧАЩИХСЯ И РОДИТЕЛЕЙ

Ешкина Д.Ю. - магистрант, КГУ им. А. Байтурсынова, г.Костанай

В статье раскрывается тема использования дистанционных ресурсов в учебно-воспитательном процессе. Представлены этапы проектирования и авторская разработка структуры блог-сайта учителя. Отобрана платформа для создания блог-сайта.

Ключевые слова: дистанционное обучение, Интернет-ресурс, блог-сайт, онлайн-конструктор, Ucoz.

Человечество всегда стремилось облегчить себе жизнь. С целью усовершенствования труда, для более легкого выполнения задач люди изобретали все новые и новые приспособления и устройства, от простых счет до сложных механических арифмометров, способных выполнять большие арифметические операции. Но истинная революция произошла лишь тогда, когда перед глазами восхищенного человечества ученые представили шедевр человеческого гения – электронную вычислительную машину, или, проще говоря, компьютер.

Новые технологии семимильными шагами пошли по планете. Почти все отрасли человеческой жизни получили новые возможности. Сфера образования не осталась в стороне. Это не только информатизация и компьютеризация учебных заведений, а также внедрение дистанционного обучения. Развитие и применение дистанционных образовательных технологий приобретает все возрастающее значение. [1]

Прогресс в этой области является важным фактором реформирования и совершенствования отечественной системы образования, приведения ее в соответствие международным требованиям и интеграции в международное образовательное пространство. Его обеспечение следует рассматривать как насущную задачу и один из главных аспектов государственной политике в сфере образования, в полной мере соответствующие стратегической цели вхождения Казахстан в число пятидесяти наиболее конкурентоспособных стран мира, намеченной Главой государства Нурсултаном Абишевичем Назарбаевым. Если изначально дистанционное обучение внедряли только в ВУЗах, то сегодня, эта тенденция коснулась и общеобразовательных школ, базовые ориентиры которой определены в долгосрочной программе развития образования до 2020 года в части информатизации образования. [2]

В школе-лицее №2 города Костаная было проведено исследование среди учителей и учащихся на тему: «Дистанционные ресурсы в обучении». Исследование проводилось в виде электронного анкетирования, размещенного на сайте школы-лицея. Всего в анкетировании приняли участие 71 ученик и 40 педагогов. Учащиеся ответили на такие вопросы как «Необходимы ли для учащихся дистанционные формы обучения?» (рис. 1), «Хотели бы вы, чтобы учителя использовали дистанционные ресурсы обучения?» (рис.2). Также дети отметили, что наиболее приемлемые для них дистанционные формы обучения – это блог, сайт учителя, форум, электронная почта, Skype, документы совместного доступа.

Необходимы ли для учащихся дистанционные формы обучения?

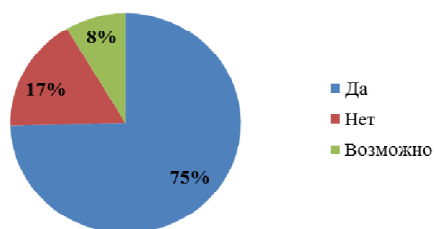


Рис.1

Хотели бы Вы, чтобы учителя использовали дистанционные ресурсы обучения?

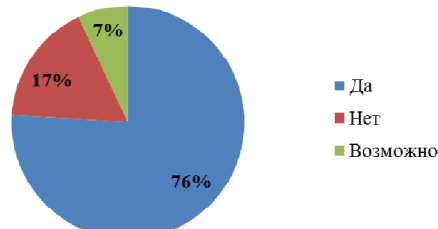


Рис.2

Учителям предлагались такие вопросы как «Используете ли вы дистанционные формы обучения?» (рис.3), «Как, по вашему мнению, изменится коммуникация учитель-ученик при использовании дистанционных форм обучения?» (рис.4). Кроме того, педагоги выбрали факторы, мешающие созданию дистанционных ресурсов: недостаточные технические знания для создания дистанционных ре-

сурсов, трудности в разработке структуры ресурса, недостаточные знания о видах дистанционных ресурсах, а также предложили пути решения в виде обучающих практических семинаров, практических занятий по созданию дистанционных ресурсов, консультирования и проведения мастер-классов.

Используете ли Вы дистанционные формы обучения?

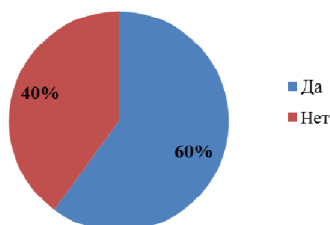


Рис.3

Как изменится коммуникация учитель-ученик при использовании дистанционных форм обучения?

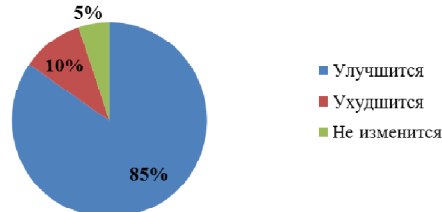


Рис.4

Отсюда можно сделать вывод, что педагоги и учащиеся готовы к применению данной дополнительной формы обучения, при этом учащиеся готовы оказать всяческую помощь учителю в освоении и внедрении дистанционных форм обучения.

Проанализировав все ответы учащихся и учителей, мы сделали вывод, что наиболее удобной формой интерактивного взаимодействия является блог-сайт учителя.

Сегодня блог-сайты не только дают новостной обзор, но также освещают спорт, политику, решают проблемы бытового и специального характера. К назначению блогов принято относить общение, самопрезентацию, развлечение, сплочение и удержание социальных связей, саморазвитие и рефлексия. Несмотря на то, что явление блогов не ново, персональный сайт-блог учителя определяется нами как веб-сайт учителя, созданный и используемый им же, позволяющий размещать текстовую, числовую, графическую, звуковую и видео информацию в целях осуществления информационного взаимодействия между участниками образовательного процесса: учащимися, их родителями и педагогических работников.

Спектр использования сайта-блога достаточно широк: публиковать в нем дополнительные задачи для «продвинутых» учеников, с целью реализации принципа обучения с опережением. А возможно, наоборот, для отстающих ребят, чтобы стимулировать их интерес к предмету. В умелых руках сайт-блог учителя может решать многие организационные проблемы: своевременное информирование обо всех неотложных событиях класса, дополнительных заданиях, времени встречи. Сайт-блог педагогу при этом помогает самостоятельно овладевать новой грамотностью, побуждает практиковаться в создании текстов или мультимедийных объектов, является средством формирования и повышения уровня ИКТ-компетентности.

Работа над персональным сайтом должна начинаться с проектирования. При создании сайта следует ответить на ряд вопросов: кто будет потребителем информации, какова будет структура сайта, какие материалы планируется размещать на сайте и т. д. Важно понимать, что учитель проектирует не сайт вообще, а сайт конкретного учителя, преподающего в конкретной школе конкретный предмет и для конкретной аудитории пользователей – учащихся и их родителей. То есть, должна быть учтена специфика образовательного учреждения и преподаваемого предмета, а также контингента обучающихся.[3]

Детальное рассмотрение деятельности по созданию сайта-блога учителя позволяет выделить несколько этапов, каждый из которых характеризуется наличием цели, последовательностью действий как способа достижения цели и запланированного, измеримого результата, что приравнивает указанное к технологии создания блога.

1 этап – конструкторский

Цель этапа: определить цели создания блога учителя и аудиторию его пользователей.

К результатам данного этапа следует отнести наличие у учителя четкой цели создания персонального блога, присутствие полного понимания круга участников взаимодействия средствами блога учителя, выбор приоритетного направления профессионально-педагогической деятельности его средствами и его выражение через название блога.

2 этап – процессуальный

Цель этапа: поэтапно выполнить рекомендации системы для создания блога учителя.

Результатами данного этапа считается созданный учителем персональный блог, который представляется в виде структуры (рис. 5), состоящей из 3-х основных компонентов: визуального (дает представление о внешнем облике блога, его дизайне); содержательного (отражает содержание со-

общений на страницах блога учителя и передает форму представления содержания); обратной связи (даёт представление о содержании, формах и инструментарии обратной связи).



Рис. 5

3 этап – рефлексивно-оценочный

Цель этапа: проверить и оценить качество созданного учителем персонального блога.

Результатом данного этапа можно считать блог учителя, соответствующий критериям оценки качества. [4]

Типологию и структуру сайта учителя-предметника в первую очередь определяют цель и аудитория, которой адресованы материалы. Целевые установки создателя сайта могут быть различны: популяризация знаний по предмету, представление дополнительных материалов, контроль знаний, вовлечение в проектно-исследовательскую деятельность, представление методических материалов, «живое» общение с классным коллективом и многое другое. При создании сайта следует учитывать и возраст аудитории (обучающиеся младшего, среднего или старшего школьного возраста, родители, коллеги). От этого зависит дизайн сайта в целом, стиль изложения и уровень сложности размещаемых материалов, графическое оформление и иллюстрации и т. д.

В качестве примера структуры блог-сайта, предлагаю рассмотреть структуру блог-сайта учителя информатики.

Структура блог-сайта учителя информатики

1. Главная страница

На главной странице можно разместить:

- девиз, кредо (краткое изречение, выражающее идею деятельности, личное убеждение, основа мировоззрения человека). обращение к посетителям сайта (приветствие, краткое знакомство с рубриками сайта, приглашение к сотрудничеству);
- электронный почтовый адрес, ICQ, Skype, Тел.: и пр. (по желанию);
- дата обновления сайта (дата в обычном прямоугольнике, сделаем сами);
- счётчики (посещения сайта, счётчик даты, часы, календарь, погода) и фреймы

2. Портфолио

Во вкладке портфолио можно разместить:

- Фотографию
- Сведения о себе
- Курсы повышения квалификации
- Грамоты, дипломы
- Результаты педагогической деятельности

3. Учащимся

Вкладка «Учащиеся» содержит в себе подразделы по классам: 5-й, 6-й, 7-й, 8-й, 9-й, 10-й и 11 классы. Каждый раздел размещает в себе таблицу, которая заполняется после проведения уроков в данной параллели. Таблица содержит такие столбцы как: «№ урока», «Тема урока», «Конспект урока», «Практическое задание», «Домашнее задание», «Контроль» и «Дополнительное задание».

№ №	Тема урока	Конспект урока	Практическое задание	Домашнее задание	Контроль	Дополнительное задание
1 1	Техника безопасности и правила поведения в кабинете информатики	«ссылка»	«ссылка»	«ссылка»	«ссылка»	«ссылка»

4. Родителям

Вкладка «Родителям» содержит в себе, новости и советы родителям, необходимую документацию и объявления. А также успеваемость учащихся и посещаемость уроков.

5. ВОУД (Внешняя Оценка Учебных Достижений)

В этой вкладке будут размещены ссылки на пробные тесты ВОУД по информатике.

6. Экзамены (итоговая аттестация)

Здесь будут размещены советы по подготовке к итоговой аттестации, темы, включенные в экзамен и примерные вопросы и задания.

7. Библиотека

Во вкладке «Библиотека» размещаются ссылки на рекомендованную литературу к подготовке к урокам и экзаменам, электронные пособия, игры и тренажеры.

8. Фотогалерея

Данная вкладка содержит галерею фотографий с уроков, мероприятий, олимпиад по информатике.

Современные технологические средства сильно упростили процесс разработки интернет-ресурсов и сделали возможным их создание людьми, не обладающими глубокими специальными знаниями и образованием в области интернет-технологий. Их общая черта - использование удаленных структур организации данных (баз данных), специальных удобных для пользователя средств доступа (дружелюбных пользовательских интерфейсов) и управления этими базами (системы управления базами данных) с последующей визуализацией страниц в Интернет.

При создании блог-сайта удобно использовать онлайн-конструкторы.

Рассмотрим основные преимущества онлайн-конструкторов сайтов:

- Они просты в использовании. Всё делается пошагово и легко. Разделение дизайнерской и текстовой частей: макет хранится отдельно от текста.

- Наличие готовых шаблонов макетов, для создания которых вне конструктора требуется знание языка программирования HTML.

- Лёгкость загрузки изображений

- Богатый набор дизайнерских шаблонов на любой вкус.

- Оперативная публикация страниц. Изменения отображаются сразу же после их внесения.

- Надёжность – все файлы хранятся на сервере конструктора.

- Кроме того, некоторые конструкторы (например, Wix, Nethouse) позволяют переносить готовый сайт на другой хостинг.

Изучив самые популярные конструкторы сайтов, стало понятно, что для создания своего блог-сайта лучше всего использовать такой онлайн-конструктор как UCoz.

UCoz – давно известный и популярный сервис, представляющий собой конструктор сайтов, услуги хостинга и систему управления сайтом. Богатый функционал позволяет создавать сайты практически любой сложности от элементарного сайта-визитки до интернет-магазина. А простота использования дает возможность создателю сайта сосредоточиться на создании контента и оформлении сайта.

Одним из моих приоритетов являлось подобрать онлайн-конструктор, ориентированный для пользователей, не знающих языки программирования и основы сайтостроения.

Главными особенностями Ucoz можно назвать: бесплатное конструирование сайтов, большой выбор дизайнов и шаблонов. Этот конструктор прост в использовании и не требует навыков программирования, содержит удобную панель управления, имеет возможность подключать модули, такие как форум, переписку, фотоальбомы, каталог файлов и статей, и другие, постоянно увеличивающееся дисковое пространство, напрямую зависящее от посещаемости, наличие мобильной версии сайта, возможность использования сторонних скриптов и создания собственных, кроме того при возникших вопросах можно обратиться в службу техподдержки.

Литература:

1. Ермаков Д.С. Информационная компетентность в информационном обществе // Педагогика. – 2013. – № 2.

2. Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 годы // Министерство образования и науки Республики Казахстан

3. Ломакин, М. Технология создания учительского сайта // Учитель. – 2013. – № 4.

4. Науменко Н.С. Блог учителя в профессионально-педагогической деятельности // Мир науки, культуры, образования. – 2014. – №5.

ӘӘЖ:37:378

BORROWED WORDS IN THE ENGLISH LANGUAGE.

Khamzin O.T. - Kazakhstan University of innovation and telecommunication systems.

Бұл мақалада ағылшын тіліне басқа тілден енген сөздер туралы айтылған. Сонымен қатар мақалада әр түрлі мысалдар келтірілген және олардың қай тілден қалай енгендігі туралы мағлұмат берілген.

In the 15th century long history recorded in written manuscripts the English language happened to come in long and close contact with several other languages, mainly Latin, French and Old Norse (or Scandinavian). The great influx of borrowings from these sources can be accounted for by a number of historical causes. Due to the great influence of the Roman civilization Latin was for a long time used in England as the language of learning and religion. Old Norse was the language of the conquerors who were on the same level of social and cultural development and who merged rather easily with the local population in the 9th, 10th and the first half of the 11th century. French (to be more exact its Norman dialect) was the language of the other conquerors who brought with them a lot of new notions of a higher social system-developed feudalism, it was the language of upper classes, of official documents and school instruction from the middle of the 11th century to the end of the 14th century. In the study of the borrowed element in English the main emphasis is as a rule placed on the middle English period. Borrowings of later periods became the object of investigation only in recent years. These investigations have shown that the flow of borrowings has been steady and uninterrupted. The greatest number has come from French. They refer to various fields of social-political, scientific and cultural life. A large portion of borrowings (41%) is scientific and technical terms. The number and character of borrowed words tell us of the relations between the peoples, the level of their culture, etc. It is for this reason that borrowings have often been called the milestones of history. Thus if we go through the lists of borrowings in English and arrange them in groups according to their meaning, we shall be able to obtain much valuable information with regard to England's contacts with many nations. Some borrowings, however, cannot be explained by the direct influence of certain historical conditions, they do not come along with any new object or ideas. Such were for instance the words *air*, *place*, *brave*, *gay* borrowed from French. It must be pointed out that while the general historical causes of borrowing from different languages have been studied with a considerable degree of thoroughness the purely linguistic reasons for borrowing are still open to investigation. [1,2]

The number and character of borrowing do not only depend on the historical conditions, on the nature and length of the contacts, but also on the degree of the genetic and structural proximity of languages concerned. The closer the languages, the deeper and more versatile is the influence. This largely accounts for the well-marked contrast between the French and the Scandinavian influence on the English language. Thus under the influence of the Scandinavian languages, which were closely related to Old English, some classes of words were borrowed that could not have been adopted from non-related or distantly related languages (the pronouns *they*, *their*, *them*, for instance), a number of Scandinavian borrowings were felt as derived from native words (they were of the same root and the connection between them was easily seen), e.g., *drop* (AS.) – *drip* (Scand.), *true* (AS.) – *tryst* (Scand.); the Scandinavian influence even accelerated to a certain degree the development of the grammatical structure of English. Borrowings enter the language in two ways: through oral speech (by immediate contact between the peoples) and through written speech (by indirect contact through books, etc). Oral borrowing took place chiefly in the early periods of history, whereas in recent times written borrowing gained importance. Words borrowed orally (e.g., L. *inch*, *mill*, *street*) are usually short and they undergo considerable changes in the act of adoption. Written borrowings (e.g., Fr. *Communiqué*, *belles-lettres*, *naivete*) preserve their spelling and some peculiarities of their sound-form, their assimilation is a long and laborious process. Though borrowed words undergo changes in the adopting language they preserve some of their former peculiarities for a comparatively long period. This makes it possible to work out some criteria for determining whether the word belongs to the borrowed element. In some cases the pronunciation of the word (strange sounds, sound combination, position of stress, etc.), its spelling and the correlation between sounds and letters are an indication of the foreign origin of the word. This is the case with *waltz* (L.), *vase* (Fr.), *vaccine* (L.), *jungle* (Hindi), *gesture* (L.), *giant* (OFr.), *zeal* (L.), *zinc* (L.), etc. [1,3]

The morphological structure of the word and its grammatical forms may also bear witness to the word being adopted from another language. Thus the suffixes in the words *neurosis* (Gr.) and *violin* (It.) betray the foreign origin of the words. The same is true of the irregular plural forms *papyri* (from *papyrus*, Gr.), *pastorals* (from *pasfora/e*, It), *beaux* (from *beau*, Fr.), *bacteria* (from *bacterium*, L.) and the like. Last but not least is the lexical meaning of the word. Thus the concept denoted by the words *rickshaw* (w), *pagoda* (Chin.) make us suppose that we deal with borrowings. These criteria are not always helpful. Some early borrowings

have become so thoroughly assimilated that they are uncerognizable without a historical analysis, e.g. chalk, mile (L), ill, ugly (Scand), enemy, car (Fr), etc. It must also be taken into consideration that the closer the relation between the languages, the more difficult it so to distinguish borrowings. Sometimes the form of the word and its meaning in Modern English enable us to tell the immediate source of borrowing. Thus if the di-graph **ch** is sounded as [t], the word is a late French borrowing (as in echelon, chauffeur, chef); if it stands for [k], it came through Greek (archaic, architect, chronology); if it is pronounced as [tʃ], it is either an early borrowing (chase, OFr.; cherry, L., OFr.; chimr, L.), or a word of Anglo-Saxon origin (choose, child, chin). The seventh century A.D. This century was significant for the christianization of England. Latin was the official language of the Christian church, and consequently the spread of Christianity was accompanied by a new period of Latin borrowings. These no longer came from spoken Latin as they did eight centuries earlier, but from church Latin. Also, these new Latin borrowings were very different in meaning from the earlier ones. They mostly indicated persons, objects and ideas associated with church and religious rituals. E.g., priest (Lat. Presbyter), bishop (Lat. episcopus), monk (Lat. monachus), nun (Lat. nonna), candle (Lat. candel). Additionally, in a class of their own were educational terms. It was quite natural that these were also Latin borrowings, for the first schools in England were church schools, and the first teachers priests and monks. So, the very words school is a Latin borrowing (Lat. Schola of Greek origin) and so are such words as sciolai (Lat. scholar(-is) and magister (Lat. magister). From the end of the 8th c. to the middle of the 11th c. England underwent several Scandinavian invasions which inevitably left their trace on England vocabulary. Here are some examples of early Scandinavian borrowings: call v., take, v., cast, v., die, v., law, n., husband, n. (<Sc hus + bondi, i.e. "inhabitant of the house"), window n. (<Sc. Uindauga, i.e. "the eye of the wind"), ill, adj., low, adj., weak, adj. Some of the words of this group are easily recognizable as Scandinavian borrowings by the initial sk-combinatio. E.g. sky, skill, skin, ski, skirt. Naturally numerous scientific and artistic terms (datum, status, phenomenon, philosophy, method, music). The same is true of Greek Renaissance borrowings (e.g. atom, cycle, ethics, esthete). The Renaissance was a period of extensive cultural contacts between the major European states. Therefore, it was only natural that new words also entered the English vocabulary from other "European language". The most significant once more were French borrowings. This time they came from the Parisian dialect of French are known as Parisian borrowings. Example: regime, routine, police, machine, ballet, matinee, scene, technique, bourgeois, etc. (One should note that these words of French origin sound and "look" very different from their Norman predecessors). We shall return to this question later. Italian also contributed considerable number of words to English, e.g., piano, violin, opera, alarm. [1,4,5]

Literature:

1. Лексикология английского языка Амандыкова Г, Кабышева Л.
2. Лексикология английского языка Елисеева В.В. Арбекова Т.И.
3. Лексикология современного английского языка Арнольд. И.В.
4. English lexicology Ginzburg R.S.
5. Lexicology of the English Language Kovalenko G.

УДК 93/99:281.9:37.01

РЕАЛИЗАЦИЯ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ПОЛИТИКИ ПО ИЗУЧЕНИЮ ТРАДИЦИОННОЙ РЕЛИГИОЗНОЙ КУЛЬТУРЫ В ПРОВИНЦИЯХ ЦЕНТРА РОССИИ НА РУБЕЖЕ XX–XXI ВЕКОВ

Пигорева О.В. - кандидат исторических наук, доцент, доцент, ФГБОУ ВО Курская ГСХА, Россия

В статье на примере провинциальных областей центра России проанализирована реализация государственной политики в сфере образования по использованию знаний о религии в школьной практике на рубеже XX–XXI веков. Исследован генезис изучения традиционной религиозной культуры в светской школе, показано влияние национального и мировоззренческого кризиса, изменения государственно-церковных отношений, принятия новых нормативно-правовых документов. Обоснована роль региональной инициативы в развитии системы образования Российской Федерации.

Ключевые слова: государственная политика в сфере образования, региональная практика, изучение религии.

Для стран СНГ, ориентированных в советский период на идеологическое господство классовых ценностей, вопросы сохранения и изучения традиционной национальной культуры, воспитания у под-

растающего поколения уважения к собственной истории имеют особую актуальность. Своевременность изучения обозначенной проблемы усиливается в период глобализации, все в большей степени определяющей вектор развития в политической, экономической, образовательной, духовной сферах. Крайне остро утрата традиций и ассимиляция национальных ценностей проявляются в молодежной среде: мобильность молодежи и широкое информационное поле способствуют взаимопроникновению культур, влекут их смешение, что грозит потерей собственной идентичности, подменой традиционных национальных ценностей общечеловеческими, принятием ценностей другой цивилизации. Способствовать сохранению традиций и национально-культурной идентичности территорий и проживающих на них народов призвана система образования, посредством которой государство формирует интеллектуальный, культурный, нравственный уровень граждан. Изучение истории формирования и выработки в постсоветский период основных направлений российской государственной политики в сфере образования, анализ региональной практики, учитывающей местные культурно-исторические особенности, образовательные запросы жителей, поможет выявить положительные результаты и допущенные ошибки, выработать научные рекомендации, направленные на сохранение и изучение культурно-исторического наследия страны и родного края, частью которого является традиционная религиозная культура.

Первый опыт использования знаний о религии в советской школе, прочно стоявшей на позициях атеистического воспитания, приходится на период рубежа 1980–1990-х годов, который стал временем серьезных изменений государственной политики в сфере образования и практики ее реализации. Существенное влияние на систему народного образования оказал национальный вопрос: обострившийся в феврале 1988 года «Карабахский кризис» начал череду трагических событий в межнациональных отношениях. На последнем этапе перестройки ситуация в межнациональной сфере оценивалась как принципиально новая, ее отличали рост национального самосознания, активная тенденция к возрождению национальной культуры и родного языка. Усиление в СССР межнациональной напряженности повлекло повышение в обществе интереса к национальным корням; критике подвергалась существовавшая в стране системы народного образования «с ее односторонним централизованным определением содержания обучения», отмечалось, что «теряются национальные культуры, предаются забвению духовно-нравственные традиции народов» [1, л. 18]. В условиях, когда в позднесоветские годы, с одной стороны, развивалось стремление к суверенитету республик, а с другой – обострялся национальный вопрос, одним из приоритетных направлений государственной политики в сфере образования стал поиск моделей развития национальных систем образования. Демократические реформы в народном образовании, изначально имевшие интернациональную направленность, в изменившихся общественно-политических условиях были переориентированы на развитие и сохранение национального самосознания, раскрытие регионального своеобразия. Председатель Гособразования СССР Г.А. Ягодин отмечал, что «несформированность национального самосознания, неподготовленность в национально-культурных вопросах чаще всего создает благоприятную почву для деформаций в межнациональных отношениях, проявлений национального эгоизма», и указывал на недопустимость «строить образование и воспитание в отрыве от национальной культуры» [2, л. 46–47]. Формировать национальное самосознание предложил на I съезде народных депутатов РСФСР депутат писатель В.Г. Распутин [3, л. 54]. Вопрос об использовании в школьной практике национальных и региональных особенностей обсуждался на Всесоюзном съезде работников народного образования 21 декабря 1988 года на секции «Демократизация и управление образованием» и вызвал у делегатов съезда острые дискуссии [4].

Провозглашенные в условиях политики перестройки принципы демократизации и гуманизации образования на фоне обострившихся межнациональных отношений, кризиса преподавания общественных дисциплин, децентрализации государственного управления способствовали переходу от единообразия к многообразию в системе народного образования, актуализировав создание национальных школ. Если в предыдущие годы термин «национальные школы» прежде всего использовался при определении нерусских школ и в числе главных задач национальных школ указывалось обеспечение изучения национального языка и русского языка с учетом специфики родных языков учащихся, то с 1990 года понятие «национальная школа» стало употребляться и в связи с созданием русской национальной школы. В 1990 году при Министерстве образования РСФСР был создан Совет по проблемам развития национальных систем образования, который разработал Концепцию национальной школы РСФСР. О реализации в областях центра РСФСР новых приоритетов государственной политики в сфере образования свидетельствует тот факт, что в Костроме в 1991 году была организована негосударственная русская классическая гимназия «Ковчег». Ставшая возможной вследствие изменения государственной политики в сфере образования тенденция к формированию национального самосознания, расширению изучения национальной истории и культуры, частью которой являлась культура религиозная, способствовала появлению в системе общего образования знаний о религии, в которых значительная часть общественности в условиях идеологической неопределенности видела средство обретения нравственных ориентиров.

Еще одним значимым фактором, детерминировавшим обращение советской школы к религии, стало изменение государственно-церковных отношений. Период разрушения привычных для советских граждан идеологических ориентиров, отказ от приоритета классовых ценностей и признание в качестве главного императива эпохи ценностей общечеловеческих хронологически совпал с началом религиозного возрождения и масштабного празднования в центре и на местах 1000-летия Крещения Руси. Торжества по случаю юбилея христианства изменили положение Русской православной церкви (а в дальнейшем и других религиозных организаций) в СССР: юбилей православия «способствовал активизации процессов демократии в других конфессиях, став как бы моделью, пробным шагом на пути их движения к освобождению из-под гнета государственно-партийной регламентации» [5, с. 45].

Возрождение религиозной жизни притягивало внимание многих советских граждан; традиционные религиозные ценности привлекали общественность своей новизной, отличием от привычной классовой идеологии. В условиях методологического кризиса школьного преподавания, деполитизации и деидеологизации учебного процесса педагоги были вынуждены начать самостоятельные поиски мировоззренческих основ организации учебно-воспитательной работы, часть учительской интеллигенции обратилась к поиску мировоззренческих основ в религии. Общественное сознание значительной части жителей провинциальных областей, сохранивших связь с традиционной религией и культурой своих предков, оказалось готовым к пониманию религиозной культуры как части культурно-исторического наследия страны и региона.

Использование знаний о религии в школах областей центра РСФСР начало развиваться на рубеже 1980–1990-х годов посредством включения знаний о религии в учебные курсы мировой художественной культуры, литературы и др. На местах в позднесоветские годы предпринимались попытки сохранения традиций и собственной идентичности посредством организации краеведческой работы, изучения народных обычаев и промыслов, православной культуры как традиционной для жителей данных территорий. В Смоленской области в 1991 году в отдельных школах был введен отдельный факультативный курс «Православная этика и культура». Министерством образования РСФСР в 1991 году в ответ на складывавшуюся на местах практику был подготовлен документ «О демократизации воспитательной деятельности в общеобразовательных учреждениях РСФСР», позволявший органам управления образованием содействовать созданию негосударственных образовательных учреждений, религиозных воскресных школ, введению в учебный процесс курсов истории религий как части истории культуры, но не уточнявший содержание курсов, не обозначавший решение кадрового вопроса, что не способствовало упорядочению формировавшейся на местах практики [6].

В первой половине 1990-х годов образование оказалось вне приоритетных задач государства, переживало экономический и методологический кризис, усугублявшийся деструктивными социальными процессами. Признание в Конституции Российской Федерации (1993) идеологического многообразия российского общества, гарантия свободы совести и вероисповедания граждан, провозглашение России светским государством стали ориентиром развития государственной политики в области образования в отношении использования знаний о религии. Утверждение новых документов в сфере образования (Закона Российской Федерации «Об образовании» (1992), закрепившего гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, защиту национальных и региональных культурных традиций и др., Базисного учебного плана общеобразовательных учреждений (1993), призванного в максимальной степени учесть интересы государства, региона, образовательного учреждения) содействовали переходу российской школы на вариативное обучение, децентрализации управления посредством расширения полномочий органов местного самоуправления. Новая государственная политика передала многие полномочия и вопросы образования, традиционно находившиеся в ведении государства, на региональный уровень, предоставила большую свободу российским субъектам в определении приоритетных направлений построения образовательного пространства, многие из которых стремились вести разработку региональных программ развития образования с учетом местных особенностей, «полезности» для области, что расширяло практику обращения к истории и культуре религий в образовательном пространстве провинций центра России.

Школа, функционируя в условиях идеологической неопределенности, пыталась выработать аксиологические основы преподавания в период перехода к рыночным ценностям. Произошедшее в первой половине 1990-х годов в результате изменений государственной политики в области образования упразднение воспитания в школе, нежелание принять либеральную идеологию, во многом не совпадавшую с традиционной российской моралью, в качестве мировоззренческой основы, повлекли на местах поиск путей формирования образовательного пространства. Параллельно со стремлением к сохранению традиции шел процесс поиска иных ориентиров в новом знании, которое активно заполняло постсоветское информационное поле, получившее в результате произошедшего в период перестройки «информационного взрыва» мощный заряд разоблачительных по отношению к отечественной истории сведений.

Существовавшее в обществе мировоззренческое многообразие, рост интереса к религии, законодательно закрепленная свобода религиозных организаций сделали возможным в начале 1990-х годов соседство в образовательном пространстве провинций центра России школ, работавших по

окультной методике (например, Вальдорфские школы во Владимирской, Воронежской и других областях) и православных гимназий; воскресных школ, организованных Русской православной церковью (они начали создаваться в провинциальных областях Центральной России с 1989 года), и школ, открытых пятидесятниками (например, две школы, действовавшие с 1993 года в Ивановской области). Яркой иллюстрацией внедрения в школьное образование сектантов стало введение начиная с 1993–1994 учебного года в государственных и муниципальных общеобразовательных учебных заведениях России курса «Мой мир и я. Путь к единению», который представлял изложение сектантской доктрины, допускал грубейшие ошибки по отношению к мировым религиям. Духовным потрясением для областей центра России стала образовательная программа «Обновление гуманитарного образования в России» (часто именовалась как «образовательная программа Сороса»), многие положения которой оказались разрушительными для российской школы. Так, в одном из пособий, используемых при реализации данной программы – учебнике Г.П. Мельниковой «Культура зарубежных славянских народов», – культура Белоруссии и Украины была охарактеризована как зарубежная для России [7]. На местах уже сразу после внедрения данной программы в школьную практику высказывались опасения в изучении украинской и белорусской культуры как культуры «зарубежных славянских народов», отмечалась пагубность подобного обновления гуманитарного образования, говорилось, что в пограничной Брянской области, где смешанный национальный состав, просто преступно говорить о зарубежности украинцев и белорусов, разъяснялось, что Дж. Соросу хочется «размыть» наш менталитет и духовные устои, предупреждалось об осторожности в использовании «бесплатных книжек, написанных за не очень праведные деньги, якобы, доброго дядюшки из-за океана», справедливо указывалось, что «разговоры о деидеологизации культуры – лишь очередная попытка заменить одну идеологию другой, в данном случае – чуждой нам» [8]. Однако только во второй половине 1990-х годов изучение традиционной религиозной культуры займет приоритетное положение, искоренив развившейся в образовательном пространстве провинций центра России религиозный плюрализм [9, 10].

Нечеткость государственных установок в отношении использования знаний о религии и реалии региональной практики отражали кризис государственной политики в сфере образования середины 1990-х годов в части изучения в системе общего образования традиционной религиозной культуры. Из регионов шли предложения вернуть идеологию и воспитание в школу, высказывалось мнение, что изучение традиционной религиозной культуры может явиться действенным средством борьбы с негативным влиянием деструктивных сект. Региональная практика в отношении использования знаний о религии опережала государственную политику, федеральные органы управления образованием не проявляли инициативы в организации изучения религии в рамках общего образования, однако возможности регионализации, вариативности образования, новая нормативно-правовая база создали условия для использования в соответствии с потребностями регионов подобной проблематики. Во второй половине 1990-х годов в российской провинции активизировались поиски аксиологических оснований учебно-воспитательного процесса. В отдельных школах Белгородской области преподавание курса «Основы православной культуры» велось с середины 1990-х годов. В 1996 году в 31 из 35 школ г. Смоленска преподавался курс «Православная этика и культура», в 1997 году – в 30 школах Смоленска из 40; преподавание вели 50 педагогов, их аудитория составляла около четырех тысяч детей. Были разработаны программы преподавания этого предмета в 5–8 классах [11, с. 21]. В 1997–1998 учебном году началось преподавание курса «Основы православной культуры» в 300 школах Курской области. В целом практика использования знаний о религии во второй половине 1990-х годов характеризовалась переходом от религиозного плюрализма, всеверия, изучения различных духовных практик и оккультных методик к пониманию аксиологической значимости изучения традиционной религиозной культуры.

Расширилось использование знаний о религии посредством интеграции, которая уже получила закрепление в федеральных учебниках. Так, в 1995 году в программе по литературе под редакцией Т.Ф. Курдюмовой для 5, 6, 8 классов общеобразовательных учебных заведений было запланировано изучение произведений (или отдельных фрагментов) религиозной тематики. Например, в 5 классе предлагалось изучение библейских ветхозаветных сюжетов «Кто сотворил мир?», «Кто сотворил человека?», «Каин и Авель», «Ной», «Ковчег», «Потоп», «Вавилонская башня». Шестиклассники знакомились с новозаветными сюжетами «Рождество Иисуса Христа», «Притча о блудном сыне», «Притча о добром самарянине». В 8 классе в разделе «Русская старина» для чтения и изучения предлагались фрагменты очерка Б. Зайцева «Преподобный Сергей Радонежский» и фрагменты «Жития Аввакума, им самим написанного».

Принятие в 1997 году Федерального закона Российской Федерации «О свободе совести и о религиозных объединениях» остановило бесконтрольную свободу многочисленных религиозных организаций в российском образовательном пространстве. Признание в преамбуле Закона особой роли православия в истории России, становлении и развитии ее духовности и культуры при уважении ко всем религиям, составляющим неотъемлемую часть исторического наследия народов России, способствовало усилению сформировавшейся во многих провинциях центра России тенденции к переходу от религиозного плюрализма к изучению традиционной для данных территорий православной

культуры.

В начале 2000-х годов в российских регионах расширялась практика преподавания курсов православной культуры [12]. Так, в 2006 году в рамках учебного предмета регионального базисного учебного плана было организовано преподавание курса «Основы православной культуры» в 1–4 классах школ Брянской области (в 5–11 классах данный курс преподавался как факультатив), в школах Калужской области, преподавание курса «Православная культура» в школах Белгородской области и др. Как факультативный курс «Основы православной культуры» изучались в Курской, Орловской, Рязанской, Тульской и других областях.

Введение с 1 сентября 2012 года в расписание всех российских общеобразовательных школ учебного предмета «Основы религиозных культур и светской этики», состоящего из шести модулей (основы православной культуры, основы исламской культуры, основы иудейской культуры, основы буддийской культуры, основы мировых религиозных культур, основы светской этики) способствовало стабилизации в определении содержания и методологических подходов к изучению религии в школе, однако не сняло многие вопросы, в числе которых – узкая специализация педагогических работников, не имевших базовой профессиональной подготовки в преподавании знаний о религии и, как следствие, затруднения учителей, осваивавших новое содержание курса, ограничение изучения истории и культуры религий всего одним учебным годом, возраст учеников, что требует дальнейшего решения и актуализирует обращение к опыту российских регионов по реализации государственной политики в сфере образования в отношении использования знаний о религии.

Таким образом, основные проблемы в реализации государственной политики в сфере образования по использованию знаний о религии в учебно-воспитательной работе образовательных учреждений в конце 1980 – начале 2000-х годов заключались в том, что именно на местах – в провинциях центра России, а не в федеральном центре была сформулирована и получила развитие данная инициатива, преодолев исторический путь от атеистического воспитания советских школьников и зарождения на последнем этапе перестройки идеи по использованию знаний о религии в учебно-воспитательной работе школ до формирования в середине первого десятилетия XXI века в образовательном пространстве провинций центра России масштабной и разнообразной практики приоритетного изучения православной культуры. В числе факторов, детерминировавших обращение школы к религии, – стремление к изучению национальной культуры, изменение государственно-церковных отношений, развитие мировоззренческого кризиса, принятие новых нормативно-правовых документов. Региональная практика выступала как средство сохранения традиции и культурно-национальной идентичности в условиях государственно-политической трансформации, разрушения привычных ориентиров. Результаты исследования свидетельствуют о необходимости признания аксиологических категорий традиционных религий в системе современного духовно-нравственного воспитания и учета опыта российских регионов при формировании государственной политики в области образования. В условиях глобализации и миграции необходимо воспитание у молодежи уважения ко всем религиям, при этом важно сохранить собственные идентификационные признаки; традиционные для России, ее регионов и народов религии необходимо рассматривать как важный культурообразующий и цементирующий пласт менталитета российского человека.

Литература:

1. Государственный архив Российской Федерации (далее – ГАРФ). ОАФ 10173. Оп. 2. Д. 195. 237 л.
2. ГАРФ. Ф. Р-9661. Оп. 1. Д. 70. 226 л.
3. ГАРФ. Ф. А-605. Оп. 1. Д. 8748. 184 л.
4. ГАРФ. Ф. Р-9661. Оп. 1. Д. 81. 72 л.
5. Ахмедов Р.М. Государство и церковь в российском обществе XX столетия: историко-правовое исследование: дис. ... канд. юрид. наук. Казань, 2001. 171 с.
6. О демократизации воспитательной деятельности в образовательных учреждениях РСФСР: Решение коллегии Министерства образования РСФСР от 24 янв. 1991 г. // Вестник образования. 1991. № 3. С. 88–93.
7. Мельникова Г.П. Культура зарубежных славянских народов. М.: Интерфакс, 1994. 224 с.
8. Рябов Г.И. «Деидеологизация» культуры (и воспитания) по Соросу и КО // Проблемы преподавания мировой художественной культуры в школах: материалы науч.-практ. конф. (Брянск, 11–12 мая 1995 г.). Брянск, 1995. С. 31–35.
9. Пигорева О.В. Формирование региональной системы духовно-нравственного воспитания на аксиологических категориях православной культуры на рубеже XX–XXI вв. (на примере Белгородской, Курской и Смоленской областей) // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия «История. Политология». 2015. № 7. С. 152–158.
10. Пигорева О.В. Историко-культурные традиции региона как фактор развития образовательного пространства с православным компонентом в провинциях центра РСФСР – России: конец 1980-х –

1990-е годы // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. 2015. № 3. Т. 21. С. 54–57.

11. Худовеков С. «Свет Христов просвещает всех». Православная этика и культура в общеобразовательной школе // Журнал Московской Патриархии. 1997. № 6. С. 19–23.

12. Предварительные результаты мониторинга соблюдения принципов свободы совести и вероисповедания при изучении учебных курсов по истории и культуре религий в государственных и муниципальных общеобразовательных учреждениях в регионах Российской Федерации, подготовленные Комиссией по вопросам толерантности и свободы совести Общественной палаты Российской Федерации. 24 апреля 2007 года [Электронный ресурс]. URL: <http://www.oprf.ru/structure/comissions2006/11/materials/1896>. Дата последнего обращения: 08.03.2016.

УДК: 93/94(574)[364](045)

К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ГРАДОФОРМИРОВАНИЯ ВОЕННЫХ КРЕПОСТЕЙ НА ТЕРРИТОРИИ КАЗАХСТАНА В XVIII – НАЧ. XIX ВВ.

Саметова Г.С. - докторант, Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, Астана

В статье рассматривается процесс градоформирования крепостей в XVIII – нач. XIX вв. на территории Казахстана. Выявлены и исследованы особенности строительства крепостей и военных линий в целом.

Ключевые слова: крепость, колонизация, город, военная линия, форпост.

Век XVIII и первая половина XIX века были периодом постепенной колонизации Казахстана Российской империей. В колониальной политике империи можно проследить два основных периода: военная колонизация или захват казахских земель линиями военных поселений и переселенческая политика или крестьянская колонизация.

Строительство военных линий стало опорной базой колонизации казахских земель в сложных политических условиях. Пограничная линия состояла из трех частей: с юго-западной стороны до Омской крепости, протяженностью 553 версты (Горькая линия), от крепости Омской по правому берегу Иртыша, общей длиной 1684 версты (Иртышская линия); от крепости Усть-Каменогорской по направлению к крепости Кузнецкой (Колыванская линия) протяженностью 723 версты. В 1752 г. по решению правительства началось строительство серии укреплений от урочища Звериного на Тоболе до Омской крепости. Ново-Ишимская линия состояла из 9 крепостей и 53 редутов и соединяла на протяжении 540 верст Уйскую линию с Иртышской. В это же время были созданы Красногорская дистанция и Орская линия (крепости Орская, Таналыцкая, Уртамышская). Создание укреплений ограничивало традиционные кочевья казахов, создавало напряженность между царской администрацией и казахскими султанами.

Строительство крепостей велось по образцовым проектам. В начале XVIII века военные крепости строились по общеевропейским образцам на основе усовершенствованной французским маршалом С. Вобаном бастионной системы. Используя опыт европейской фортификации, инженерами Военной коллегии были разработаны проекты, предусматривавшие правильные геометрические очертания крепостей и регулярное расположение зданий внутри укрепления. Указом Сената предусматривалось возведение укреплений четырех типов: шестиугольных крепостей, четырехугольных крепостей, редутов и маяков.

По системе Вобана, с земляным валом и рвами, были возведены такие крепости по Иртышской линии как Омская, Орская, Ямышевская, Усть-Каменогорская (включала 4 бастиона), а также Петропавловская (имела 6 бастионов). Большинство же других крепостей составляли поселения, огражденные бревенчатым частоколом, рвом и рогатками. Система Вобана позволяла учитывать топографию местности. Регулярная планировка гибко накладывалась на условия местности, подчиняясь изгибам рек и перепадам рельефа.

Одним из этапов колонизации Северо-Восточного Казахстана царской Россией стало создание на правобережье Иртыша военной линии, построенной по распоряжению императора Петра I в первой половине XVIII в. Сам факт перечисления крепостей на Иртыше даёт возможность судить о масштабах и глубине планомерной военной колонизации края: 1715г. Экспедицией под начальством подполковника И.Д.Бухгольца заложена крепость Ямышевская; 1716г. Экспедицией И.Д.Бухгольца основана Омская крепость в устье реки Омь; 1716 г. Военный отряд подполковника Ф. Метигорова отстроил Ямышевский острог; 1717 г. Отрядом Свиерского заложена крепость Железинская на урочище Те-

миркаш; 1717 г. Отрядом Тарского казачьего сотника Василия Чередова вблизи Ямышевской крепости построена Колбасунская крепость; 1718 г. Экспедицией подполковника П. Ступина сооружена Семипалатинская крепость; Экспедицией майора И.М. Лихарев основана крепость Усть-Каменогорская. [1;с.90]

Таким образом, в 1720 г. было завершено строительство крепостей Иртышской военной линии протяженностью в 930 вёрст.

Окончательно в состав цепи опорных пунктов российской военной колонизации на правом берегу среднего и верхнего течения Иртыша вошли пять крепостей: Омская, Железинская, Ямышевская, Семипалатинская и Усть-Каменогорская. Колбасунская крепость из-за недостатка жителей вскоре опустела и была сломана, Убинская - превращена в форпост, а Долонская крепость как излишняя в 1722 г. была ликвидирована.

Для связи между крепостями на Иртышской военной линии построили семь промежуточных форпостов: Ачаирский, Черлаковский, Осморыжский, Чернорецкий, Коряковский, Семиарский, Убинский. Форпосты и крепости были устроены по всем правилам военной науки того времени.

Академик П.С. Паллас, проезжая в 1770 г. по Иртышу, писал: «Железинская крепость получила свое название от ручья сим именем называемого, текущего с киргизской стороны в Иртыш» [2;с.122]. При постройке крепости было отмечено, что ручей, втекающий в Иртыш, имеет ржавый, железистый цвет воды. Очевидно, там имелись выходы бурого железняка (болотный руды), который окрашивает воду в железистый, ржавый цвет. Отсюда ручей получил название Железинки. В одном из архивных документов XVIII в. говорится: «По обеим сторонам Ямышевской крепости выстроились форштадты, которые также обнесены были палисадом и рогатками, с двумя обсервационными пикетами накрепостей образовывались поселения отставных и женатых солдат и казаков, торговцев и позднее - крестьян-переселенцев. С увеличением их числа слободы получили наименование форштадтов. Таким образом, свободное пространство перед линией крепости - «эспланада» постепенно застраивалась форштадтами. П.С. Паллас писал: «Ямышевская крепость стоит на весьма высоком берегу реки Иртыш. Она имеет четырехугольную /очевидно форму трапеции/ форму. С берега Иртыша хотят оную обнести обнести оградой и батареею. Но крутой и высокий берег служит ей и без того природным укреплением» [2,с.161].

Крепости находились друг от друга на следующих расстояниях: 220 верст от Омской до Железинской, 220 - от Железинской до Ямышевской, 236 - от Ямышевской до Семипалатинской и 224 - от Семипалатинской до Усть-Каменогорской. Форпосты и редуты (в 1755 г. зарегистрировано 10 форпостов, 29 редутов и 35 маяков) располагались на расстоянии от 14 до 27 верст друг от друга [3,с.194].

Крепости и форпосты, расположенные по Иртышской военной линии, давали возможность стягивать и накапливать военные силы для дальнейшего продвижения в казахскую степь. Вместе с тем они имели большое значение для постоянного устрашения казахских кочевий. Эти укрепленные пункты использовались и как центры военно-административного управления степью. Создание линии привело к искусственному разделению казахов Среднего жуза, нарушило традиционные пути кочёвок.

При постройке крепостей Иртышской линии к ним были приписаны служилые люди, присланные из сибирских городов и с Оренбургской линии. Гарнизоны крепостей состояли из пехотных солдат, конных драгун и казаков. А при сибирском губернаторе М. Долгоруком в каждую крепость были еще добавлены военнослужащие, набравшиеся на годичную службу из городских казаков Тары, Тюмени, Тобольска и служилых татар. Они получили название иртышских крепостных казаков. Известный исследователь Сибирского казачества Г. Катанаев писал: «Когда же с начала XVIII столетия вновь дозволенные на южных и юго-восточных окраинах русские поселения вместе с городскими и острожками стали именоваться крепостными: таковы, например, омские, железинские, ямышевские, семипалатинские казаки» [4,с.38].

В 1745 г. генерал-майор Х.Т. Киндерман, согласно проведенному им осмотру местности, представил проект линии. Суть документа состояла в том, чтобы между существующими крепостями расположить большие форпосты в 60-ти верстах один от другого, и между ними - малые, на расстоянии 20-ти верст. Это упростило бы организацию разъездов от форпостов, которые задумано было проводить от каждого из них на половину расстояния. До этого в рапорте от 29 января 1745 г. Зорин, говоря о начале строительства иртышской укрепленной линии Киндерману, объясняет особенности и отличительные черты в её застройке: «о сделании здесь ... маяков при здешней степной стороне, за обширностью места, оные маяки ... каждым расстоянием по 5 верст ... а между 20-ю верстами иметь форпосты и крепости ... к сделанию земляного вала здешняя земля весьма неспособна, да и кем оное исполнить, таковых способных (яко-то крестьян) в близости не имеется». [5,с.77]

Планы крепостей для строительства Иртышской линии и для других участков Сибирских укрепленных линий свидетельствуют о том, что на юге Западной Сибири укрепленную линию планировали возводить в виде непрерывной системы земляных валов. И только в ходе реализации проекта отошли от него и построили отдельные опорные пункты между крепостями.

Таким образом, ввиду обширности обороняемой территории и ограниченности возможностей центральной и местной администрации, были внесены изменения в планы согласно сложившейся

ситуации. Вместо сплошной системы земляных валов было решено возводить отдельные укрепления в виде форпостов, редутов и маяков, привязанных к естественным географическим преградам.

Ф.Ф. Ласковский пишет, что «первый шаг к изменению характера в расположении пограничных линий сделан был при возведении Оренбургской и Сибирских линий. Они состояли уже из отдельных опорных пунктов различной величины и силы расположения», находившихся на столь близком расстоянии друг от друга, что давали возможность пограничной страже охранять промежутки частыми конными разъездами и патрулями. [6,с.9]

Возведенная Иртышская линия имела много общего с Оренбургской линией: она состояла из отдельных укреплений разной мощности, между которыми служилые люди должны были совершать разъезды в целях охраны границы.

С самого начала Россия определила для себя курс последовательного присоединения всей территории Казахстана. В 1734 году для закрепления вновь присоединенных земель была создана специальная Киргиз-Кайсацкая экспедиция, затем переименованная в Оренбургскую экспедицию во главе с обер-секретарем сената И.К. Кирилловым, помощником его был назначен А. Тевкелев. произведенный из переводчиков в полковники за удачное выполнение миссии в Младшем жузе по его присоединению к России.

После смерти И. Кириллова (1737 г.) Оренбургская экспедиция была переименована в Оренбургскую комиссию. В 1735 году началось сооружение Оренбурга, с 1744 года он стал центром Оренбургской губернии, а с 1748 года - Оренбургского казачьего войска. Только в 1740 - 1743 годах на стыке территорий Младшего жуза и Южного Урала были построены крепости: Воздвиженная, Рассыльная, Ильинская, Таналыкская, Уразымская, Кизильская, Магнитная, Каракульская, Прутоярская, Нижнеозерная, Перегипбенская, Усть-Уйская и другие. Все это делалось без согласия казахов, постепенно сужало их кочевья. [7,с.34]

В первой четверти XVIII в. восточнее р. Волги одними из первых появились крепости Алексеевск, Сергиевск и Сакмарский городок. Следующий этап в истории сооружения городов-крепостей был связан со строительством Новой Закамской линии в 1731-1736 гг., но большинство крепостей было основано в результате деятельности широкомасштабной «Оренбургская экспедиция», и экономического освоения территории новообразованной Оренбургской губернии.

В начале 50-х годов XVII века возникли Горька, Иртышская, Кольванская, Ишимская, Орская и другие линии. В результате такой политики сформировалась сплошная непрерывная линия крепостей и форпостов от устья Яика до Усть-Каменогорской крепости протяженностью в 3,5 тыс. верст, заселенная в основном казаками.

В 1752 г. была построена линия военных укреплений из 10 крепостей и 53 редутов, соединивших Уйскую линию с Иртышской. Эта линия соединила Омскую крепость с Звериноголовской (Баглан) и была названа Ново-Ишимской. В результате русская граница была выдвинута на 50-200 верст в земли Среднего жуза. Это нарушало сложившуюся систему перекочевков, лишало казахское население пастбищ на правом берегу Иртыша.

Открытую политику колонизации проводил первый губернатор Оренбургской губернии генерал И.И. Неплюев. Здесь уместным будет привести документы, подтверждающие эти факты. Например, И.И. Неплюев 19 октября 1742 года издал Указ о запрещении казахам кочевать близ реки Яик. В нем есть следующее положение: "Указом повелено как киргиз-кайсацким ханам, султанам так и всем вам, старшинам и народу, объявить, чтоб вы по получении сего е. и. в. высочайшего указа близ крепости отнюдь не кочевали и через реку Яик нигде не переходили, В противном же случае, - далее говорилось в документе, - яко противники высочайших е. и. в. указов, достойное наказание привлечете". [7,с.90]

Указ правительства о "воинских поисках" привел к тому, что яицкое и оренбургское казачество в ответ на набеги казахов, а часто и без причины, нападало и разоряло казахские аулы. Кроме того, часто аулы, участвовавшие в столкновениях с казачеством, кочевали в отдаленных местах, а репрессиям подвергались мирные аулы близ линии.

С выгодой для себя казаки пытались использовать Указ и за перегон казаки требовали большое количество скота. Царская администрация знала, что казаки нарушают инструкцию о ненападении на мирные аулы, но ограничение карательных экспедиций считала несвоевременным.

До 1770 г. сложными были взаимоотношения казахов с калмыками, кочевавшими между Яиком и Едилем. С целью разжигания национальной розни царское правительство в сентябре 1743 г. разрешило калмыкам совершать в казахскую степь "воинские поиски", выделив им при этом в помощь 2 тысячи казаков. Калмыки переходили через Жаик, захватывали и угоняли большое количество скота. [8,с.12]

Отношения казахов с калмыками разрешились к 1771 г. когда значительная часть последних во главе с наместником Убаши из-за тяжелого гнета царизма откочевали. Хотя пастбища, ранее снимаемые калмыками, оказались свободными, царское правительство по-прежнему отказывалось разрешить казахам свободно пользоваться этими землями.

Существовали запретные земли и в районе Илека. Здесь начались волнения в связи с построй-

кой Илецкой защиты. Казахи опасались, что с постройкой крепости они потеряют земли по побережью реки Илек. Кроме того, казахи были недовольны и потерей доступа к добываемой в районе Илецкой защиты соли. Поэтому они неоднократно обращались к Оренбургскому губернатору с просьбой разрешить свободно кочевать по Илек и не начинать строительство крепости.

Казахи, начиная с 50-х годов XVIII в. помимо мирных переговоров с царским правительством о расширении района кочевков, прибегают к немирным формам протеста: самовольным перегонам скота на запрещенные территории и вооруженным нападением на военные укрепления.

Таким образом, можно утверждать, что русская колониальная администрация начинается в XVIII в. активное проникновение в казахские степи, вводя при этом массу ограничений, подрывавших экономические основы казахского общества.

Все это послужило поводом широкого антиколониального движения казахов, принявшего в 70-х годах XVIII в. организованные формы. При этом борьба шла не только с русскими войсками, но и с частью казахской верхушки, преданно служившей царизму.

Так Россия осуществила военную колонизацию реки Иртыш и ее берегов на протяжении 960 верст десятками гарнизонов прочных военных укреплений.

Таким образом, в начале XVIII века начинается новый этап развития градостроительства на территории Казахстана, обусловленный строительством русских укрепленных поселений. Особенностью военных сооружений на территории Казахстана является то, что они размещались достаточно далеко друг от друга, что было обусловлено большой протяженностью линий, малочисленностью коренного населения и природными условиями. К примеру, укрепления Сибирских линий, к которым относились линии на территории Северного и Восточного Казахстана, отличались от Верхне- и Нижне-Уральских крепостей.

В XVIII веке крепости, занимающие выгодное экономическое и географическое положение, начинают «обрастать» форштадтами, слободами, станицами, посадами. Новые элементы формировались, как правило, вдоль почтовых и торговых трактов. В 20-30-х годах XIX века границы Российской империи значительно продвинулись на юг, а к середине XIX века большинство военных поселений северного, восточного и частично западного Казахстана утратили свою оборонительную функцию.

В целом, новые русские города-крепости на территории современного Казахстана формировались в традициях российского градостроительного искусства конца XVII- начала XVIII веков. Одни города-крепости, в силу своего удачного расположения постепенно начали трансформироваться в торгово-ремесленные и земледельческие центры, перерастая в уездные города, другие так и остались на уровне небольшого поселения либо прекратили свое существование.

Литература:

1. История Казахстана с древнейших времен до наших дней. В 5 томах. Том. 2. -Алматы: Атамұра, -1997.-390 с.
2. Среднее Прииртышье в источниках и материалах.Сб.документов и материалов (XVIII-начXXвв). -Павлодар: Кереку, 2008.–Т.1. -220 с.
3. Касымбаев Ж. Города Восточного Казахстана в 1861-1917 гг. (Социально-экономический аспект). -Алма-Ата, 1990.-300 с.
4. Абдиров М.Ж. История казачества Казахстана. – Алматы: Казахстан, 1994.-140 с.
5. Муратова С.Р. Сибирские укрепленные линии XVIII века // Авторефератдиссертации на соискание ученой степенек.и.н. - Уфа, 2007. - 26 с.
6. Абдрахманова Б.М. История Казахстана: власть, система управления, территориальное устройство в XIX веке. -Астана, 1998. -430 с.
7. История Казахстана в русских источниках XVI-XX веков. Т.VIII. Часть I. -Алматы: «Дайк-Пресс», 2006.-290 с.
8. Касымбаев Ж. Роль Восточного Казахстана в развитии торговых отношений в конце XIX века. //Известия АН КазССР. -1976.-№5. -200 с.

УДК 574

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ БИОЛОГИИ

Сокова О.Т. – ст. преподаватель, Кокшетауский государственный университет им.Ш.Уалиханова

Смаилова Г.Т. – к.с.х.н. доцент, Кокшетауский государственный университет им.Ш.Уалиханова

Для обеспечения экологической безопасности необходимо формирование экологической компетентности. В статье рассматриваются вопросы формирования экологической компетенции и культуры в процессе обучения и воспитания школьников.

Представлены ключевые компетентности, выражающие образовательную траекторию обучения школьников и методы их формирования в условиях демократического общества с рыночной экономикой.

Большое значение биологических знаний как в прикладных направлениях развития цивилизации (сельское хозяйство, здравоохранение, биотехнология, охрана окружающей среды и др.), так и в духовно-мировоззренческой сфере человеческого бытия делает биологию неотъемлемой частью естественнонаучного цикла предметов общеобразовательной школы.

Сохранение природы Казахстана, ее растительного и животного мира, окружающей среды и здоровья людей в условиях обострения экологических проблем невозможно без обстоятельной биологической подготовки. При изучении биологии закладываются основы экологической культуры, формируется экологический стиль мышления, обеспечивается понимание научных принципов хозяйственной деятельности человека.

Современное общество выдвинуло новые и требования к образовательному процессу в средней школе. Основным требованием является необходимость связать обучение с жизнью в условиях рыночных отношений и подготовить учащихся к эффективной деятельности вне стен школы. Все это конкретизируется многими целевыми ориентирами, среди которых универсальное общеучебное содержание, фундаментальность знаний конкретных областей науки биологии, направленность на формирование компетентностных качеств личности и способность применять знания в своей жизни.

Следует заметить, что содержание образования школьников и его направленность на формирование качеств личности находится под пристальным вниманием мировой общественности. Так в 1991-1996 гг. Советом Европы был реализован проект «Среднее образование для Европы». В материалах международного симпозиума по данному проекту (Берн, 1996) и в отчете «Образование: скрытое сокровище», подготовленных по линии ЮНЕСКО международной комиссией под председательством Жака Делора (1996), высказывается необходимость определить ключевые компетентности, которыми должны обладать обучаемые, чтобы подготовиться к самостоятельной жизни. В последние годы в ряде экономически развитых стран мира осуществилась переориентация содержания общего образования на освоение ключевых компетентностей.

Компетентность – латинское слово, означающее способность, умение, данные для этой работы, а также правомочность, полноправность. Причем само слово «компетентность» происходит от слова «competere», обозначающее «действие в виде состязания, соревнования, конкурирования с кем-либо, из-за чего-либо». Все это позволяет думать, что концепция компетентностного подхода в образовании представляет возможности ученику, сформировавшему определенные компетенции, быть более устойчивым, конкурентоспособным в своей жизни и в жизни общества с рыночными отношениями.

Компетентность характеризует готовность учащихся применять усвоенные знания, способы деятельности и ценностные отношения для решения практических задач в реальной жизни. Компетентность представляется как индивидуально-личностный результат образования учащихся, заключающийся в себе сформированность некоторого опыта в решении значимых для личности проблем на основе осмысления собственных результатов образования и собственного опыта; как качество личности, обеспечивающее (с опорой на освоенный социальный опыт, усвоенные методы деятельности и сформированность познавательной базы) способность самостоятельно решать проблемы в различных сферах своей деятельности; как способность жить в многокультурном обществе, уважать друг друга, жить с людьми других культур, языков и религий; владение новыми технологиями, понимание их возможностей применения и способность критического отношения различной информации; как способность и желание учиться всю жизнь для решения вопросов в личной и общественной жизни и в профессиональной деятельности.

Таким образом, компетентность характеризует самостоятельную познавательную и практиче-

скую деятельность и личную ответственность человека, способность к решению жизненно важных задач на основе освоения отечественной и мировой культуры и цивилизованного опыта общения с окружающим миром.

Именно поэтому компетентностный подход, выдвинутый в документах международного симпозиума по проекту «Среднее образование для Европы» (Берн, 1996), был избран в качестве главной основы обновления содержания общего образования, чтобы подготовить учащихся к самостоятельной жизни в современных условиях [1, с.196].

Ключевые компетентности базируются на четырех основаниях: *учиться (познавать), учиться делать, учиться жить и учиться быть.*

-учиться учиться- подразумевает, что учащийся ежедневно конструирует свое собственное знание, комбинируя внутренние и внешние элементы информационно- образовательной среды. Это выражено в самостоятельной работе с понятиями, в способности познавать репродуктивные, контрольные, обобщенные и проблемные вопросы и вопросы прикладного характера, ориентирующие на развитие компетентности «учиться познавать живую природы», познавать содержание и методы исследования биологической науки, учиться самостоятельно приобретать новые знания;

- учиться делать- фокусируется на практическом применении своих знаний. Это выражается в созидании определенного продукта (разработка проектов, выполнение лабораторно- практических работ, работы творческого, исследовательского и реферативного характера, посадки растений, уход за животными и растениями, участие в природоохранной деятельности и экологических акциях) и готовности применять приобретенные знания в своей практической жизни;

-учиться жить- проявляется в направленности на развитие готовности к взаимодействию с другими людьми, не ущемляя их, к применению биологических знаний и умений в своей жизни для сохранения здоровья своего и своих близких, сохранение окружающей среды как среды жизни для всего живого:

-учиться быть – акцентирует умения,необходимые индивиду развивать свой потенциал. Это подразумевает развитие готовности к рефлексии, самопознанию, самооценке: формирование осознания своей самостоятельности: самоутверждение в правильности выбора направления для дальнейшего жизненного пути, гражданской ответственности за сделанный выбор и поступки[2, с. 96].

Ключевые компетентности,выражающие образовательные ориентиры, вполне соответствуют выдвинутому ранее традиционным формулированием ценностей для казахстанского образования: ориентации на фундаментальность предметных знаний, понимание научной картины мира, воспитание духовности, формирование экологической культуры, развитие деятельности и творческих способностей,социальной активности и гражданской ответственности личности.

Целью биологического образования в школе является подготовка биологически и экологически грамотной личности, которая понимает значение жизни как наивысшей ценности; обладает экологическим и эволюционным стилем мышления, экологической культурой; ориентируется в области научной картины мира; усваивает на достаточном уровне научные и логические методы биологий, систему фундаментальных биологических понятий, обладает умениями эффективно применять знания в сохранении, охране многообразия экосистем и видов, экологизации производства, ведении здорового образа жизни.

Система экологических понятий курса общей биологии является в общейсистеме экологических понятий предмета «Биология» завершающим звеном,определяющим степень экологической образованности школьников.

Однако успешность овладения данным материалом во многом зависит от опоры на конкретные знания экологических и многих других биологических понятий,приобретенных во всех предыдущих учебных курсах школьной биологии. Развитие экологических понятий совершается постепенно и с учетом преемственности — от ботаники к общей биологии. Такое включение экологических знаний не вытесняет и не подменяетоснов биологии, а обогащает их экологическим содержанием, обеспечиваетнеобходимуюэкологизацию биологического образования непрерывнымразвитием системы экологических понятий и формированием экологическойкультуры.Под экологизацией, или экологическим осещением, учебного содержанияпонимается особая подача изучаемого материала, при которой элементэкологии (экологические идеи, факты, понятия, суждения, принципы, проблемы иподходы) становится ясным и более развернутым, ориентирующим наформирование экологического сознания, экологической культуры,природосообразного отношения к действительности. При этом экологическийматериал в зависимости от целей обучения может оставаться в подчиненномзначении, не заменяя собой программное биологического содержания, а лишь обогащая его, помогая более полному и многообразному раскрытию.

Современная экология рассматривает жизнь организмов в природе,проявление их свойств, отношения между организмами и организмов сосредой. Данные проблемы экология вскрывает на примере биосистем разныхуровней организации — клеточном, организменном, популяционно-видовом,биогеоценоотическом и биосферном. Кроме того, экология охватывает такжевопросы взаимоотношений общества и природы.

Сложные, многоплановые экологические знания обусловили в школьном предмете «Биология» систему экологических понятий. В соответствии с разнообразным содержанием понятий в ней четко различают пять рядов экологических понятий: I) о среде и экологических факторах среды; II) об экологии организмов; III) об экологии популяций; IV) о биогеоценологии (или экологии экосистем); V) о социальной экологии.

В каждый ряд, представляющий собой одну из главных линий в овладении основами экологии, входят простые и сложные экологические понятия, развиваемые в ходе изучения биологии. Указанная система является общей, отражающей состав основных экологических понятий всего учебного предмета в целом. Понятия об абиотических и биотических факторах среды, о свойствах организмов, которые появляются в результате действия этих факторов, оприродных сообществах хотя и обобщаются в заключительной теме и навесенной экскурсии в природу, но работа над ними углубляется при выполнении исследовательской работы. [3, с. 130].

Экологические исследования можно разделить на изучение либо множества организмов: населяющих территорию (экология сообществ или синэкология) либо конкретного вида (аутэкология)

В обоих случаях необходимо прежде всего ознакомиться с уже накопленными по выбранной теме данными и обсудить их, а затем четко определить цели, природу и рамки работы.

Синэкологическое исследование подразумевает изучение абиотических и биотических компонентов, связанных с природным сообществом, присутствующим в определенной географической местности (или экосистеме), например в дубраеве могут обитать несколько видов растений и животных и возможно, существуют различные местообитания (экотопы). Для такого исследования необходимы следующие данные: картосхема, определение обитающих там видов и оценка численности каждого из них, количественная оценка параметров, характеризующих абиотические условия местообитаний [4, с. 29]

Темы научных проектов по экологии вызывают у школьников большой интерес дают возможность обратить внимание школьников на одну из глобальных проблем человечества — экологическую проблему, пояснить возможные пути ее решения, показать необходимость обеспечения экологического равновесия между обществом и природой, ориентации общества на устойчивое развитие.

При углубленном изучении экологии формируются специальные компетенции:

- способность понимать принципы устойчивости и продуктивности живой природы и пути ее изменения под влиянием антропогенных факторов способен к системному анализу глобальных экологических проблем, вопросов состояния окружающей среды и рационального использования природных ресурсов;

- способность применять биологические и экологические знания для анализа прикладных проблем хозяйственной деятельности.

Литература:

1. Вульфсон Б.Л. Стратегия развития образования на Западе на 21 века. - М., 199. - С. 196
2. Пономарева И.М. Методика обучения биологии М., 2012. - С. 96
3. И. И. Концевая, Ю. М. Бачура, А. М. Будов, А. А. Горносталев, Н. М. Дайнеко, С. В. Жадько. Методика преподавания биологии: – Гомель: ГГУ им. Ф. Скорины, 2011. – С. 130
4. Д. Тейлор, Н. Грин, У. Стаут Биология, Москва ММА им. Сеченова. 2004- т. 2 с. 29

УДК: 811.512.1`373.21

ЭКСТРАЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ В ТЕОРИИ НОМИНАЦИИ

Чаукурова Г.К. - кандидат филологических наук, доцент, Тюменское высшее военное инженерное командное училище, г. Тюмень, Россия

В статье рассматривается мотивация при выборе имен собственных у тюркских народов, проживающих в Тюменской области, влияние разных культурно-исторических факторов на выбор имени.

Ключевые слова: язык, культура, антропоним, номинация, лексическое значение.

В теории номинации одним из центральных постулатов является мотивированность имени. Мотивационная сторона выбора имени собственного, связанная с номинацией как процессом и номинацией как результатом этого процесса, должна отражать суть имени: как создается антропоним, какую информацию он несет. Отсюда анализ мотивированности имени собственного связан с выделением в структуре имени мотивировочного признака и выявлением на его основе мотива номинации. Под мо-

тивом номинации в ономастике принято понимать отраженную в антропониме экстралингвистическую причину выбора собственного имени для конкретного лица. Традиционно в антропонимике различают три вида мотивированности – фонетическую, морфологическую, семантическую. Фонетически мотивированные антропонимы обладают экспрессивностью, связанной с их звуковым оформлением. Звуковая огласовка имени позволяет полнее, ярче, живее вызвать определенные впечатления об имени, и, соответственно, о человеке.

Благодаря семантической мотивировке в именовании прослеживается связь с семантикой мотивирующей лексемы. В онимах с семантическим типом мотивированности реализуется мотивационный признак, который находит свое отражение в лексическом мотиваторе номинативной единицы и является реальным признаком номинируемого предмета.

Морфологическая мотивированность антропонима проявляется в определенной структурной оформленности имени, что связывает антропоним с морфемикой языка, с определенными лексико-грамматическими разрядами слов. Морфологическая мотивированность, как правило, дает представление об особенностях создания общего смысла имени собственного на основе его конкретных составляющих – морфем [1].

Казахская антропонимия по своему структурному типу и составу многообразна и весьма сложна по сравнению с антропонимией других родственных языков (каракалпакского, ногайского, башкирского и др.) И научное исследование ономастики, привлекая различные исторические и письменные материалы, имеет большое теоретическое и практическое значение в области языкознания любого народа. На материале ономастики можно обнаружить древний слой лексики, а также нормы языка. Раскрытие первоначального значения собственных имен дает нам ценный материал и сведения о грамматической структуре и составе словарного фонда определенного языка в прошлом. Казахская антропонимия имеет свои особенности и характерные черты. В ней отразились религиозные представления, влияния разных культурно-исторических факторов. Еще в древние времена у тюркских народов сыграли большое значение религиозные и тотемические представления. В VI – VIII вв. религиозные представления казахов были крайне пестры. «Основной формой язычества, общего для всех племен, является культ неба – Тенгри, в его основе лежало одухотворение сил природы» [3: 102-103]. Культ неба, солнца, луны, гор, рек и т.д. имел влияние на возникновение некоторых имен казахов. Например, Айсұлу «лунная красавица», Кунсулу «солнечная красавица», Айкун «луна и солнце», Жұлдыз «звезда», Таубай «богач, подобный горе», Кольбай «богач + озеро», Шолпан «Венера» и др. Такие имена часто встречаются и в антропонимии других тюркских народов. Например, узбекские имена – Кунибек, Ойзода, Ойхон, Ойбика; киргизские – Айдай «луноподобная», Чалпон «Венера», Айсұлу «лунная красавица», Кунжан «солнечная душа»; татарские Чулпан «Венера», Венера, Айтуган «новолуние», Аймек и другие. Подобные имена являются общими для тюркских народов. В настоящее время они даются только по традиции. Описывая народные обычаи, первый казахский ученый Ч.Ч. Валиханов писал: «Рым, т.е. обычаи, называются также обряды, исполняемые в видах предзнаменования. Например, те, у кого нет сыновей, а родятся девочки, дают последней из своих дочерей имя *Ултуган* «родился сын», чтобы оно было предзнаменованием для рождения сына.» [2: 163]. В те времена с целью охранения детей от злых духов, от дурного глаза некоторые тюркские народы давали детям непривлекательные имена. Например, Итбай, Кушикбай «собака-богач», Италмас «собака не возьмет».

Вообще возникновение личных имен, образованных от названий птиц, а также от диких и домашних животных у народов Средней Азии, Казахстана и у славянских народов, показывает их общие взгляды на окружающий мир и жизнь (Арыслан «лев», Бозглан и др.). Однако в современном русском языке имена такого рода не наблюдаются, они встречаются как фамилии (Козлов, Орлов, Коровин, Баранов, Зайцев, Кукушкин, Лебедев, Журавлев, Быков, Воробьев, Синицын, Голубев и др.). В казахском же языке они бытуют и в качестве личных имен, и в качестве фамилий. Например: Аюбай — аю «медведь», Тулькебай - тульке «лиса», Коянбай — коян «заяц», Текебай — теке «козел», Кошкарбай — кошкар «баран», Арыстан — «лев», Ботагоз - бота «верблюжонок» и др.

Личные имена казахов почерпнуты из общенародного языка. Среди них встречаются названия всех видов домашних животных, утвари, продуктов питания, растений и др.

Одним из более древних и очень распространенных мотивов в наречении имен во многих языках мира является вера в магическую силу числа. Этот способ наименования является общим для индоевропейских, тюркских и других языков. Например, Второй, Третьяк, Пяток (русс.); в арабо-иранском Ахат (первый), Сони (второй), Робия (четвёртый) и др.

В казахском языке издавна существуют личные имена, образованные от чисел 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 30, 40, 50, 60, 70, 80, 90, 100, 1000. Что имеет дополнительную символику силы и могущества. Образование личных имен от числительных присуще всем тюркским языкам. Однако в этих языках не встречаются женские имена, образованные от числительных.

Личные имена, образованные от числительных, дают нам сведения об этнографии народа и о тесной связи этого явления с социальными условиями, отражающими обычаи и традиции древней эпохи. Вера в магическую и священную силу числительных 3, 7, 9, крепко укоренилась в сознании

людей. Народные пословицы, поговорки, устойчивые словосочетания, связанные с этими числительными, являются живыми примерами и сегодня.

В составе казахских антропонимов определенное количество заимствованных слов, относящихся по своему происхождению к арабским, иранским, монгольскому, русскому языкам, отражающим следы различных культурно-исторических процессов.

Личные имена, заимствованные из арабского и иранского языков делятся на две группы: а) имена, связанные с исламской религией и с наименованиями и эпитетами божества, пророков, имамов и халифов; б) имена, образованные из разговорно-бытовой лексики.

Исламская религия имела огромное влияние на антропонию среднеазиатских народов. В связи с принятием ислама изменились обычаи и традиции наречения детей, отчасти вытеснились языческие имена. Многие языческие имена продолжали употребляться параллельно. Например, наряду с арабо-иранскими именами Алдаберген, Кудайберген употреблялись Танирберген; наряду с употреблением имени Камария употребляется имя Шамшия, а также имена Айдай, Кунай и др.

Имена религиозного происхождения, образованные от арабских эпитетов, аллаха, пророков и халифов, повсеместно употреблялись в таджикском, узбекском, казахском, татарском и других языках. Например, Абдрахим, (Абдикадер, Абдрахман, Абдолла, Мухаммед, Махмуд, Ахмет и др.

Арамейские имена, т.е. имена домусульманских (еврейских пророков) проникли из арабского языка, религиозные книги или через проповедников культа, например, Ибраим (Авраам), Сымайыл (Исмаил), Жакып (Якоб), Жусып (Юсуф), Сулейман (Соломон), Мусса/Муса (Моисей) и др. К числу иранских заимствованных имен относятся, например, Наурызбай, Дастан, Сапар, Мардан, Кахарман, Лейла, Зибя, Зарина, Гаухар, Раушан, Анаргүль, Сагадат и др.

Важную роль в истории казахского народа сыграл великий русский народ. В казахский язык из русского пришло множество слов, выражений и собственных имен. Русские собственные имена, заимствованные казахами, встречаются в документах начиная с XVIII в. Массовое количество заимствований русских личных имен наблюдается после Октябрьской революции. Например, женские имена – Анна, Валентина, Зоя, Света; мужские имена – Максим, Денис, Мирон, Илья и др.

Весьма распространенным видом сложных и сложно-составных имен в казахском языке являются типы имен с компонентами *бай, бек, хан, султан, торе, би, шах, мырза* и др. По происхождению они являются социально-политическими терминами, уходящими в прошлое, как архаизмы или историзмы.

В истории казахского народа феодальная аристократия в лице султанов, торе, ханов, би, мирз, чтоб подчеркнуть свое социальное происхождение или занимаемые посты, всегда добавляла к именам титулы: ага султан Шынгыс Уәлиулы, ага султан Кунанбай, Аблай хан, Кайып султан, Тезек торе, Муса мырза Шорманов, Султан Мухаммедхан и др. Эти социальные термины прочно вошли в состав личных имен казахов. Однако с течением времени эти социальные и политические термины, встречающиеся в компонентах личных имен, утратили свое первоначальное значение, а некоторые из них приобрели новый смысл.

Например: термин «*мырза*» в настоящее время означает «добрый, щедрый человек», «*бек*» — «крепкий, сильный», «*бай*» — «обильный, богатый» и т. д.

На личные имена, как и всю лексику языка, влияют все изменения, которые происходят в общественном строе. В составе казахской антропоники за советское время произошли заметные изменения. Появилось множество новых понятий и слов, отражающих новый бытовой уклад, развитие техники, науки и культуры. Из состава казахской антропоники выброшены некоторые личные имена, не соответствующие, нашей действительности. В связи с крушением феодально-патриархального строя вышли из активного употребления социально-политические термины, обозначающие титулы аристократической знати.

Раньше казахи использовали вместо фамилий названия родов, племен: Каракыпшак, Керей, Шакшак, Алдай, Самай, Караул, Атыгай, Торе и т. д. Успехи социалистического строительства оказали благотворное влияние на обогащение казахской антропоники. В казахском языке появились новые имена, возникшие после революции, наряду с ними появились интернациональные имена: женские — Мая, Кима, Закон, Октябрина; мужские — Армия, Совет, Солдатбек, Облыс, Женис, Съезд, Мединет, Талап, Маршал, Сайлау и др., вместе с тем теперь вышеуказанные имена уже уходят в историю. В нашу современность родители стремятся дать детям имена благозвучные, структурный тип, состав которых мало чем отличаются от традиционных. Из традиционных имен берутся те, которые отвечают требованиям современной эпохи, созвучные для разнациональной речи.

Наименование детей по отцу в казахском языке раньше выражалось именем отца в сочетании со слов *баласы, улы, кызы*, женщины по мужу со словом *айели*. Например, Базарбайдын улы, Ахан-нын баласы, Мугтын келины. Отчество в настоящее время употребляют с аффиксами *-евич, -ов -евна, -овна* или (в быту) со словами *улы* и *кызы*.

Личные имена казахов отражали различные пожелания и идеалы, они содержали определенный смысл, а именно: 1) чтобы новорожденный был богатым и состоятельным — Байбол, Даулетбай, Кийлыбай, Жымбай; 2) чтобы новорожденный был зорким, бдительным, мужественным — Буркыт,

Каршыға, Дашын, Арыа, Батырбек, Кагарман; 3) чтобы новорожденный был красивым, симпатичным, вежливым – Нурсулу, Жамиля, Раушан, 4) чтобы новорожденный был здоровым и жил долгие годы — Омыр, Мынжасар, Мынбай; 5) чтобы новорожденный был храбрым, сильным — Алпамыс, Камбар, Кожак, Алибек; 6) чтобы был умным, находчивым — Акылбай, Дана, Данышпан, Есбай; 7) щедрым — Жомарт, Жомартбай, Мырзабек. Наряду с этим при выборе им учитываются разные приметы, признаки и обстоятельства, например, Амангельды, Отеген, Сураган, Толеген и т. д.; Шолпан, Жулдыз, Уркербек (астрономические термины); Орал, Алтай, Жамбыл, Казбек (географические названия мест, где родился ребенок); Аргынбай, Дулат, Найманбай, Кыпшақбай, Далыбай, Уйсшбай (этнонимы); Жанбырбай, Каржау, Боранбай, Ақпанбет, Кантарбай (время рождения ребенка) и т.д.

Женские имена в основном являются казахскими по происхождению. Большую часть их составляют простые имена. Одной из отличительных черт женских имен являлись присоединение к компонентам составных имен слова *гул* «цветок», *жан* «душа».

Проблема систематизации и классификации антропонимов в современной ономастике не решена окончательно, т.к. необходимо привлечение значительного массива фактического материала, который демонстрирует новые тенденции именования в связи с изменениями, происходящими в обществе. По мнению ряда ученых, проблема сходства или различия антропонимиконов, принадлежащих разным народам, обусловлены в значительной мере экстралингвистическими факторами (историческими событиями, культурными параллелями, религией).

Мотивационный аспект ономастических исследований имеет особое значение в теоретической ономастике, для вероятностной проверки материала в исторической ономастике, создании и лексикографировании новых имен в прикладной ономастике. Мотивированность – один из важнейших принципов определения значения казахских личных имен, основанный на внутренней форме слова и его мотивировочном признаке. Имена могут иметь несколько мотиваций, одна из которых оказывается доминирующей, но необязательно первичной.

Особенности национальных ономастиконов обусловлены не только и не столько принадлежностью их к тому или иному национальному языку, сколько спецификой национальной культуры, в среде которой создавалась и формировалась та или иная национальная ономастическая система, содержащая огромный информационный культурно-исторический потенциал.

Литература:

1. Багирова Е.П. Эволюция антропонимикона в текстах разных редакций романа М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита»: Автореферат дис...канд.филол.наук, Тюмень, 2004. – 21с.
2. Валиханов Ч.Ч.. Избранные произведения. Алма-Ата, 1958, С. 163.
3. История Казахской ССР, Т.1, Алма-Ата, 1957г. – С.102-103.
4. Карабулатова И.С. Русская топонимия в этнопсихолингвистическом аспекте. Диссертация... доктора филологических наук. – Тюмень, 2002. – 378 с.

УДК 378.02:37.016

СЫН ТҰРҒЫСЫНАН ОЙЛАУДЫ ДАМУ ТУХНОЛОГИЯСЫНЫҢ ТИІМДІЛІГІ

*Шаматова Б.А. - Ахмет Байтұрсынов атындағы Қостанай мемлекеттік университеті.
Қостанай қ.*

*Мақалада мемлекеттік тілді оқытудың тиімді әдістері мен құралдары қарастырылған.В
статье рассмотрены перспективные методы и средства в обучении казахскому языку*

*«Сабақ беру жай ғана шеберлік емес,
ол – жаңадан жаңаны табатын өнер»
Ж.Аймауытов*

Қай елдің болсын өсіп өркендеуі, өркениетті дүниеде өзіндік орын алуы оның ұлттық білім беру жүйесінің қалыптасуына, даму бағытына тікелей байланысты.

"Келер ұрпақ алдында зор жауапкершілік жүгін арқалап келеміз" деген Елбасы Нұрсұлтан Назарбаевтың сөзі жай айтылған жоқ. Осыдан бастап жас ұрпақ бойындағы іскерлік пен олардың қабілеттерін ашу туындайды. Себебі, қазіргі кезде әр адамның болашағы оның алған білімінің сапасы мен көлеміне қарай сарапқа салынады. Мына бейбіт заманда, көзсіз ерліктің орнын білім басып отыр. Өмір ағымына тек білімі мен білігі жоғары адамдар ғана ілесе алады. Сондықтан ғылым мен

техниканың жедел дамыған, ақпараттық мәліметтер ағыны күшейген заманда ақыл-ой мүмкіндігін қалыптастырып, адамның қабілетін, талантын дамыту оқу мекемелердің басты міндеті болып табылады. Бұл әрбір білім алушының қабілетіне қарай білім беруді, оны дербестікке, ізденіп-аздығы мен шығармашылыққа тәрбиелеуді жүзеге асыратын жаңартылған педагогикалық технологияны меңгеруге үлкен бетбұрыс жасалуы қажет. Өйткені болашақта бізге заман талабына сай қалыптан тыс ойлай білетін, әр түрлі жағдайларға қарай бейімделіп, шұғыл шешімдер қабылдай алатын, шығармашыл, белсенді тұлғалар ауадай қажет. Сондықтан оқытушы өз жұмысында алдындағы білім алушылардың санасында болып жатқан өзгерістерді бақылап, зерттеп, өзі де жұмысын өзгерте отырып, оны үйлестіре білуі қажет. Білім жүйесін тек біліммен қаруландырып қана қоймай, өздігінен білім алуды дамыта отырып, үздіксіз өз бетінше өрлеуіне қажеттілік тудыру. Бұл білім алушылардың шығармашылық қабілеттерін, терең ойлай білуін, теориялық негіздерін, эстетикалық көзқарастарын пайымдауын, баға беруін, танымдық белсенділігін дамытуға бағытталған.

Сократ: «Біреуді бір нәрсеге иландырғың келсе, құр сөзбен уағыздама, одан да бірге әрекеттен. Дені сау бала өзінің өмір сүрген уақытындағы табиғат заңы, саясат заңы білімін онсыз да біледі. Енді оны ғылымға түсірту – мұғалімнің жұмысы» – деп ұстаздың бақылаушылық рөлін белгілеп береді. [1]

Қазіргі таңда оқытудың әр түрлі технологиялары жасалып, білім беру мекемелерінің тәжірибесіне енуде. Бұл жаңа технологиялар теориялық тұрғыда дәлелденіп, тәжірибеде жақсы нәтижелер беруде.

Қазіргі оқыту үрдісінде білім берудің тенденциялары мен даму бағыттарын қамтамасыз ететін 50 - ден астам педагогикалық технологиялар қолданыс табуда. Осы жаңа педагогикалық технологиялар ішінде сын тұрғысынан ойлауды дамыту технологиясының орны ерекше.

«Сыни ойлау» — бұл американдық көптеген ғалымдардың алдыңғы қатарлы идеялары негізінде құрылған жоба, оның тұтас құрылымы болғандықтан технологияға деген негіз бар.

Сын тұрғыдан ойлау «ойлау туралы ойлану» деп сипатталған. Ол бақылаудың, тәжірибенің, ойлау мен талқылаудың нәтижесінде алынған ақпаратты ойлауға, талдауға, және синтездеуге бағытталған пәндік шешім. Ол болашақта әрекет жасауға негіз бола алады.

Педагогика ғылымдарының кандидаты С. Бахишева сын тұрғысынан ойлауды былай түсіндіреді: «...бұл сынау деген сөз емес, одан да ауқымды терең, сыни ойлау оқушының қоршаған орта, ақпарат әлеміне, өзіне, өзінің іс-әрекетіне, өзінің дербес, интеллектуалдық оқытудан айырмашылығы – теориялық білімінің өте аздығы, оның есесіне өзіне тән сабақ құрылымы жасалған, әр кезеңге сай әдіс-тәсілдер, стратегиялар, яғни оқыту үшін мұғалімге нақты инструменттер берілген».

Сын тұрғыдан ойлау деген – әр жеке тұлғаның кез-келген жағдайдағы мәселені ойлап, зерттеп қорытып, өз ойын еркін ортаға жеткізе алуы. Сыни тұрғыдан ойлау, өзіндік, жеке ойлау болып табылады. [2] Ол – өз алдына сұрақтар қойып және үнемі оларға жауап іздеу, шешімін табуды қажет ететін мәселені анықтау, әр мәселеге байланысты өз пікірін айту, оны дәлелдей алу, сонымен қатар басқалардың пікірлерін дәлірек қарастыруды және сол дәлелдемелердің қисынын зерттеу дегенді білдіреді.

Оқу мен жазуды сыни тұрғыдан ойлау дегеніміз не? – деген сұраққа американдық профессор Дэвид Клустер, сыни деп айтуға келмейтін құбылыстарға тоқтала келіп, сыни тұрғыда ойлауды анықтайтын үш пунктті белгіледі:

- біріншіден, сын тұрғысынан ойлау өзіндік және жеке ойлау болып табылады;
- екіншіден, сыни терең ойлау арқылы ескіге жаңаша көзқарас қалыптастыруы мүмкін, тың идеялар ойлап табуы мүмкін;
- үшіншіден, сын тұрғысынан ойлау сұрақтар қойып, шешімін табуды қажет ететін мәселені анықтаудан бастап, өзінің жеке қызығушылықтарымен қажеттіліктеріне жауап беруге талпынады.

Бұл жөнінде шығыстың ғұламасы Аристотель «Ойлау таңдаудан басталады, табиғаттың ашылған құпиясы алдында шынайы таңырқау – ойдың күшті тасқынын тудыратын қуатты түрткі» – деген. [3]

Сын тұрғысынан ойлау технологиясының қазіргі таңдағы талаптарға сай білімді жеке тұлға тәрбиелеу мақсатында алатын орны ерекше және зор.

Сын тұрғысынан ойлауды дамыту технологиясы (бағдарламасы) – әлемнің түкпір-түкпірінен жиылған білім берушілердің бірлескен еңбегі. Тәжірибені жүйеге келтірген Джинни Л.Стил, Куртис С.Мередит, Чарльз Тэмпл. [4] Бұл жобаның негізі ретінде Ж.Пиаже, Л.С.Выготскийдің теориялары басшылыққа алған.

Бұл технологияның мақсаты – барлық жастағы білім алушылар кез-келген мазмұн түсінікке сыни тұрғыдан қарап, екі ұйғарым бір пікірдің біреуін таңдауға, сапалы шешім қабылдауға сабақтарда үйрету. Сын тұрғысынан ойлау – бұл кез-келген мазмұнды сынау емес, оны зерттеу, бақылау, талдау, әр түрлі стратегиялар арқылы өзінің ойлау негіздерін сыни тұрғыдан дамыту.

Жеке тұлға сын тұрғысынан ойлауды меңгеру үшін мынадай қасиеттері болуы шарт:

- жоспарлауға дайын болуы;
- бейімделгіштігі (басқалардың идеяларын қабылдай алуы);
- қайсарлығы (қиын тапсырмаларды кейінге қалдырмауы);

- жете түсінуі (өзінің және басқа топтастарының пікірін қадағалау);
- ымыралы келісімді іздеуі;
- коммуникативтілігі.

Сын тұрғысынан ойлауды үйрету үшін мына төмендегі шаралар орындалуы шарт.

1. Сын тұрғысынан ойлауды тудыру үшін уақыт керек.
2. Оқушыларға ойланып – толғануға, ойын ашық айтуға рұқсат беру.
3. Өртүрлі идеялар мен пікірлерді қабылдау.
4. Үйрену барысындағы білім алушылардың белсенді іс – әрекетін қолдау.
5. Кейбір білім алушылар түсіп қалған қолайсыз жағдайларды әжуаға айналдырмау.
6. Білім алушылардың бір-бірінің жауабына жасаған сынының дәлелді, дәйекті болуын талап ету.
7. Сын тұрғысынан ойлауды бағалау.

Білім алушылар осы шараларға байланысты сенімділікпен жұмыс жасайды, бар ынтасымен оқуға беріледі, өзге пікірлерді тыңдап, құрметтейді, өз пікірін ашық білдіруге дағдыланады.

Сын тұрғысынан ойлауды дамыту технологиясы сабақ жүйесінде үш кезеңге бөлінеді.

Конфуций айтқан екен: «Танымның үш жолы бар: ең оңайы – еліктеу, ең ащысы – тәжірибе, ең мәртебелісі – ойлау», – деп. Сондай-ақ, сын тұрғысынан ойлау бағдарламасы бойынша: бірінші кезең – тақырыпқа қызығушылықты ояту; екінші кезең – мағынаны ажырату; танып білу; үшінші кезең – ой толғану.

Әр кезеңнің өзіндік ерекшелігі бар. Бірақ бұлар бір-бірімен өзара өте тығыз байланыста болып келеді.

I. Қызығушылықтарын ояту.

Бұл кезеңде білім алушыларды сабаққа психологиялық тұрғыдан дайындай отырып, қызығушылықтарын арттырудың әр түрлі әдіс – амалдары қарастырылады. Үйрену процесі – бұрынғы білетін және жаңа білімді ұштастырудан тұрады. Үйренуші жаңа ұғымдарды, түсініктерді, өзінің бұрынғы білімін жаңа ақпаратпен толықтырады, кеңейте түседі. Сондықтан да, сабақ қарастырылғалы тұрған мәселе жайлы оқушы не біледі, не айта алатындығын анықтаудан басталады. Осы арқылы ойды қозғату, ояту, ми қыртысына тітіркенгіш арқылы әсер ету жүзеге асады. Білім алушы өз білетінің еске түсіреді, қағазға жазады, көршісімен бөліседі, тобында талқылайды. Осы кезеңге қызмет ететін «Топтау», «Түртіп алу», «Ойлану», «Жұпта талқылау», «Болжау», «Әлемді шарлау» «Миға шабуыл», «Зерделеу», «Лездеме», «Тірек сөздер», «Кластер» т.б. стратегиялар жинақталған. Осы аталып өткен стратегиялар арқылы білім алушыларды өтілетін сабаққа тарту, белсенділігі мен ынта-жігерін арттыру.

II. Мағынаны ажырату (тани білу).

Белсенді түрде оқу. Жаңалықпен танысу. Бұл кезеңді іске асыру үшін бірнеше әдіс – тәсілдер бар. Олар болжау кестесі, ойлан, жұптас, ортаға сал, білемін, білгім келеді, үйренгенім, сұрақ қоя білуді үйрету, өзара оқыту, топпен болжау, топпен зерттеу, т.б. Осы әдіс-тәсілдерді қолдану бұл кезеңді ең тамаша кезеңге, яғни білім алушының өздігінен білім алу, өзін - өзі өзектілендіру, танымдық қабілеттерінің дамуы, шығармашылық іс - әрекеттерінің оянуы, бір сөзбен айтқанда, өзіндік еңбек ету кезеңіне айналдырады. Бұл кезеңде білім алушылар «Көп деңгейлі сұрақ», «Түртіп алу жүйесі», «Бес жолды өлең», «Негізгі идеяны суреттеу», «Кубизм», «Шығармалар кестесі», «Сөздер сөйлейді», «Қарама-қарсы элементтер», «Блумның сұрақ қою стратегиясы», «Логикалық тізбек» т.б. стратегиялар арқылы білетіндерін анықтап, білмейтіндерін белгілеп сұрауға әзірленеді.

III. Ой толғанис (рефлексия).

Оқуды қорытындылауы. Оқушы алған білімін пайдалана отырып шешім қабылдайды, топпен бөлініп берілген тапсырмалары болса, өздері дәлелдейді, көрсетеді, бағалайды немесе «Эссе жазу», «Бес жолды өлең» тәсілдерін пайдаланады. Қазіргі оқыту үрдісінде оң әсерін көрсетіп жүрген әдістердің бірі – «Топқа бөліп шығармашылық тапсырмалар беру». Осы кезеңді тиімді етуге лайықталған «Венн диаграммасы», «Семантикалық карта», «Т кестесі», «Еркін жазу», «Білемін, білгім келеді, үйрендім», «Автор орындығы», «Эссе», «Пікірталас», «Зерделі сұрақ, дәлелді жауап», «Идеялар тақтасы» т.б. сияқты стратегиялар әр сабақтың ерекшелігіне, ауыр-жеңілдігіне лайықтыла қолданылады.

Сын тұрғысынан ойлау технологиясының әдістерін пайдалану мынадай жетістіктерге қол жеткізуімізге тікелей ықпал жасайды:

- білім алушылардың сабаққа деген, білім алуға деген құлшынысын, қызығушылығын арттырады;
- білім алушыларға сабақты түсіндіру жұмыстары тиімді де оңайлық танытады;
- білім алушылардың өздігінен ойлау, шығармашылық жұмыстарды өздігінен орындауы, өз пікірін айта алу мен оны дәлелдей алу, басқа біреудің пікірін тыңдай алу, т.б. қажетті болған қасиеттері дами түседі;
- білім алушылар өз еңбектерінің нәтижесінде қол жеткізген тәжірибесі есінде берік сақталынады.

Мен өз тәжірибемде сын тұрғысынан ойлау модулін сабақтарымда кеңінен қолдануға

тырысамын. Өйткені, білім алушылардың сөйлеу тілін дамытуда бұл модульдің берері зор. Сабақ кезінде білім алушы не үйренгенін саралап, салмақтап, оны қандай жағдайда, қалай қолдану керектігін ой елегінен өткізеді, қайта қарап, өзгерістер, жаңалықтар енгізеді. Осындай жұмыстарды үнемі жүргізу шығармашылыққа баулуға, білім алушының бойындағы талант көзін ашып, тілін байыту, қиялын ұштау мен өз бетінше ізденуге зор әсерін тигізеді, еркін дамуына, белсенді, шығармашыл болуына жағдай жасайды. Осыған байланысты оқыту мазмұнын, түрін, әдісін дұрыс таңдай білу өте қажет.

Әдебиеттер:

1. Қазақстан мектебі, №12, 2010.
2. Ташенова А. Сын тұрғысынан ойлауды оқу мен жазу арқылы дамыту //Білім-Образование.2006.-№2.
3. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения. Т.2. – М.: Педагогика, 1982.
4. Темпл Ч., Стилл Дж., Мередит К. Сыни ойлауды дамыту әдістері. №2 оқу құралы.–Алматы, 1998.

УДК 81'42:811.512.122

ЖОО ФИЛОЛОГИЯ ФАКУЛЬТЕТТІ СТУДЕНТТЕРІНЕ КӨРКЕМ МӘТІНДІ ЛИНГВИСТИКАЛЫҚ ТАЛДАУДЫ ҮЙРЕТУДІҢ ЖОЛДАРЫ

Алтыбаева А.Б. – гуманитарлық ғылымдарының магистрі, А.Байтұрсынов атындағы Қостанай мемлекеттік университеті Тілдік даярлау орталығының аға оқытушысы.

Мақалада көркем мәтіннің лингвистикалық талдау нысаны ретіндегі ерекшелігіне сипаттама берілген.

Негізгі сөздер: көркем мәтінді лингвистикалық талдау

Көркем әдебиет тілін, сонымен бірге көркем мәтін тілін зерттеудегі негізгі мақсат – көркем туындының бейнелі құрылымының өзіндік ерекшелігін ашу, көркем мазмұнды бейнелейтін тілдік құралдардың қызметін көрсету. Ал олардың алғышарттарына мыналар жатады:

- 1) көркем шығарманың мазмұн мен формасын (тілін) бірлікте алып зерттеу;
- 2) көркем шығарманың өзара және басқа компоненттерімен байланыс, қарым-қатынасын ескеру;
- 3) бейнеленетін мазмұнға автор қатынасын ескеру;
- 4) шығарманың жанрлық ерекшеліктерін ескеру;
- 5) ғылыми дамудың жаңа бағыт-бағдарларына сүйену т.б.

Көркем шығарма тілін талдаудың ғылымда синтетикалық әдіс, құрылымдық және статистикалық әдіс түрлері белгілі. Бұл әдістердің бірін көп дәрежеде, бірін аз дәрежеде, бірін негізгі етіп, қалғандарын көмекші етіп – барлығын да қолдануға болады [Брандес М.П. Стилистический анализ (на материале немецкого языка). –М.: Высшая школа, 1971.-190с.].

Көркем мәтінді зерттеудің, талдаудың әдістері мен ұстанымдарының, қырларының күрделілігі әрі әртүрлілігі және қажеттілігі әдебиеттің өзіндік ерекшелігіне байланысты. Көркем әдебиетте өмір және басқа да өмір нысандары адамның көңіл-күй, сезімімен бірлікте алып қарастырылады. Сондықтан ондағы негізгі орталық тұлға – адам және оның күйініш-сүйініші болып табылады. Әдебиеттің өнер ретіндегі басты ерекшелігі, мәні де осында. Өнердегі эмоция, көңіл-күй ерекше мәнге ие. Мысалы, ғылыми шығармалардағы эмоционалдылық тікелей ғылыммен байланысты болып, оқырманын алға жетелеп отырғанмен, ол нақты ғылыми ұғымдардың, ақиқаттың табиғатына жат болып келеді. Ал өнердегі эмоция – шығармашылықтың ең бірінші элементі, ол шығарманың мазмұнымен біте қайнасып жатады. Көркем әдебиет өнері өмірді сезім арқылы танытып қана қоймайды, ол сол арқылы өз оқырманына *эстетикалық ықпал* етеді. Оның негізінде, сонымен бірге, көркем әдебиеттің *әрі қоғамдық, әрі қатысымдық қызметі* жатыр. Қатысымдық қызмет дегенде көркем шығарманың өз оқырманына бағытталуын, жанама түрде жүзеге асатын автор мен оқырман арасындағы қарым-қатынасты, бір-біріне тигізетін ықпалды айтамыз. Осыған байланысты көркем мәтінді зерттеудің теориялық мәселелері туралы сөз қозғағанда, ондағы көркем образ бен көркем шығарманың гносеологиялық табиғатын, әдіснамалық негіздерін ескеру өте маңызды. «Өнер», «бейне» ұғымдары, оның эстетикалық мәні, танымдық бейне және оның типтері, ғылым мен өнердің айырмасы, ғылыми және көркем танымдағы интуитивтік бейнелер, «көркемдік модель» (ғаламның екінші модельдік жүйесін жасау), метафоралық ойлау және таным, «ақиқаттың концепциясы» т.б. көркем мәтіннің гносеологиялық, эстетикалық табиғатына қатысты мәселелер оны зерттеудің негізіне қаланады.

Кез келген мәтін, соның ішінде көркем мәтін материалдық мәдениет нысаны бола тұрып, оны жасаушы автормен де, мәтіннің жазылған уақытымен, орнымен, жағдайымен де тікелей байланысты болады. Бұл ерекшелік көркем мәтіндерді талдауда экстралингвистикалық факторларды басшылыққа алуды талап етеді.

Көркем мәтін мазмұны жазылу ортасына, дәуірі мен уақытына, ұлттық-мәдени және түрлі діни, философиялық түсініктерге, шығарма авторының психологиясына, белгілі бір әдеби мектепке, бағытқа тәуелді болады. Мәтіннің денотаттық, референттік, ситуативтік қасиет-сапалары осыларға байланысты қалыптасады. Кез келген көркем мәтін шынайы өмірдің эстетикалық бейнесі секілді болады. Сол себепті көркем мәтінге тілдік жүйенің эстетикалық қызметі барысында қалыптасатын метаморфтық қасиет тән болып келеді. Ол әрі функционалды, әрі эстетикалық жүйе болып табылады.

Л.Г.Бабенко мен Ю.В.Казарин шынайы көркем мәтін келесі сапалардан тұратынын көрсетеді: антропоцентрлік, әлеуметтік, диалогтық, толыққандылық әрі бірізділік, статикалық және динамикалық, әсерлілік, эстетикалық, бейнелілік және түсіндіріліп-талдануы.

Е.А.Гончарованың ойынша, көркем мәтіннің антропоцентрлігі оған ұйытқы болған үш орталықтан көрінеді: автор – көркем шығарма иесі; кейіпкерлер; оқырман – «туындының жасалуына қатысушы жанама тұлғалар» [Гончарова Е.А. Интерпретация художественного текста. М, 1983 б. 3-беттен]. Демек, көркем шығарманы жасаушы да адам, оның бейнелейтіні де адам және оның өмірі мен қоршаған ортасы, оны оқитын да адам, ол адамға арналып жазылады. Оның антропоцентрлігін осыдан-ақ көруге болады.

Көркем мәтіннің әлеуметтік қасиет-сапасы оның әлеуметтік қызметті жүзеге асыруымен байланысты түсіндіріледі. М.М.Бахтиннің ойынша, кез келген әдеби туынды іштей әлеуметтік шартты болып құрылады. Онда шынайы өмірдің әлеуметтік сырлары беріледі. Сондай-ақ, көркем мәтін белгілі бір уақыттың, дәуірдің, әлеуметтік қоғамның туындысы болып табылады.

Көркем мәтіннің диалогтық қасиет-сапасын М.М.Бахтин оның мазмұнының тек бір ғана дәуірмен шектелмей, ашық, көпқабатты болып құрылуымен түсіндіреді. Шынайы мәтіннің мағынасы терең болып келеді, осының салдарынан қанша уақыт өтсе де өзінің өзектілігін жоғалтпайды.

Көркем мәтіннің толыққандылығы және бірізділігі (немесе қисындылығы) оның мазмұны арқылы да, пішіні арқылы да қалыптасады. Толыққандылық басты тақырып пен шағын тақырыптардың арасындағы байланыстан көрінеді.

Статикалық пен динамикалық мәтіннің зерттелу аспектісіне қарай анықталады. Егер мәтін сөйлеу әрекетінің жемісі ретінде қарастырылса, ол статикалық қырынан танылады. Ал егер ол жасалуы, қабылдануы, түсінілуі тұрғысынан қарастырылса, динамикалық қырынан қарастырылады.

Мәтін әсіресе құрылымдық-семантикалық талдауда статикалық тұрғыдан талданады. Ал психоллингвистикалық, деривациялық, қатысымдық лингвистикалық тұрғыдан талдауда ол динамикалық қырынан талданады. Жалпы көркем мәтінді зерттеуде бұл екі аспектінің екеуін де назарға алған дұрыс.

Көркем мәтіннің әсерлілігі В.Г.Адмонидің зерттеулерінде терең қарастырылды. Оның ойынша, «көркем мәтін алғашқы жолдарды оқығаннан-ақ оқырманды баурап алатындай болып, оның қызығушылығын бірте-бірте күтпеген жерден күшейтуі керек... ». Сол кезде оқырман шығарма соңының қалай бітетініне құмарта түседі.

Көркем мәтіннің эстетикалықлығы оның өзіне тән ерекшелігінен туындайды. Н.С.Болотованың ойынша, эстетикалық қызметтен туындайтын прагматизм көркем мәтіннің эстетикалық әсерін күшейтеді; эстетикалық бағдарланған концептуалдық сапа – автордың шығармашылық дара тұлғасын, оның шынайы өмірге деген өзіндік қатынасын көрсетеді.

Бейнелілік – мәтіннің көркем бейнелер жүйесін айқын суреттей алуынан көрінеді.

Көркем мәтін мазмұнының тереңдігі және психологиялық, философиялық көпқабатты болып келуі және оның көркем шығарма болумен қатар, жеке автордың дүниетаным, табиғатымен бірге өрілуі оны түсіндірудің сан алуан жолдарын қалыптастырады.

Ал Валгина өз зерттеулерінде көркем мәтінді өзге мәтін түрлерімен салыстыра келіп, оның артықшылықтары мен айырмашылықтарын жинақтап көрсетеді. Оның ойынша көркем мәтіндердің өзге мәтіндерден басты айырмашылығы келесі белгілеріне қарап ажыратылады:

1) қарым-қатынас пен адам өмірінің арасында тікелей қатынастың болу-болмауы, оның міндетті немесе адамның өз еркімен болуы;

2) эстетикалық қызмет атқару/атқармауы;

3) мазмұнының астарлы/ашық берілуі (мәтін астарының болу/болмауы);

4) көпмағыналылықтың болу/болмауы;

**ӘЛЕУМЕТТІК-ГУМАНИТАРЛЫҚ БІЛІМ БЕРУ МЕН ҒЫЛЫМНЫҢ ӨЗЕКТІ МӘСЕЛЕЛЕРІ
АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ**

Көркем мәтін	Көркем мәтіннен басқа мәтіндер
Тектік-жанрлық белгілеріне қарай ұйымдасады	Публицистикалық, ғылыми, ресми мәтіндер болып, типтік белгілеріне қарай ұйымдасады
Ассоциативтік-бейнелі ойлау заңдылықтарына негізделеді	Логикалық ойлау заңдылықтарына бағынады
Өмірлік материал автордың көзқарасымен, дүниетанымымен беріледі, сол себепті шығармада бейнеленген өмір астарлы мағынаға ие болып келеді.	Мәтіндердің мағынасына бір жақтылық және объективтілік тән болады, сол себепті мәтін мазмұны түсінікті, объективті болып келеді.
Адамның эмоционалдық ішкі дүниесі мен интеллектуалдық сана-сезіміне қатысымдық-эстетикалық тұрғыдан әсер етеді	Адамның эмоционалдық ішкі дүниесі мен интеллектуалдық сана-сезіміне қатысымдық-ақпараттық тұрғыдан әсер етеді
Ассоциативтік-образды құралдар молынан қолданылып, ол суретшінің эстетикалық идеясына, қиялына қызмет етеді	Ассоциативтік-образды құралдар қолданылмайды, болса да тек ақпаратты жеткізу мақсатында жұмсалады
Образды-эмоционалды және субъективті деректерге құрылады	Логикалық-ұғымдық, барынша объективті деректер беріледі
Сөйлемдер эмоционалды-риторикалық құрылымды болып келеді	Сөйлемдер рационалды-логикалық құрылымды болып келеді

Кестеде көрсетілгендей, көркем мәтіндер өзге мәтіндерден мазмұны мен құрылымы жағынан өзгеше ұйымдасады. Көркем мәтіндерде ассоциативтік-бейнелі, эмоционалды образдардың басым болуы оның көркемдік таным табиғатына сай ұйымдасу ерекшеліктеріне байланысты. Көркем мәтіндер мен басқа мәтіндер танымның екі қабатын қамтиды: теориялық және эмпирикалық. Философияда танымның бұл екі сатысы дүниені қабылдаудың екі қайнар көзі болса, психологияда бұл екі түрлі қабылдау үдерісі, ал логикада екі түрлі ойлау амалдары мен тәсілдері арқылы түсіндіріледі. Сол себепті бұл екі типтегі мәтіндердің арасындағы айырмашылықтар олардың жалпы табиғи болмысын сипаттайды.

Осы ерекшеліктеріне орай, аталған екі мәтін типтері құрылымы жағынан да бір-біріне ұқсамайды. Рационалды, яки байыпты ойлауға құрылған мәтіндер шынайы өмірдің шындығын тікелей сипаттауға құрылса, эмоционалды-логикалық құрылымдар шынайы өмір шындығын бейнелеуге қызмет етеді.

Көркем мәтіндегі ассоциативтік байланыстар әр жазушыда, ақында әр түрлі бейне туғызады. Көркем мәтін үшін заттық-ұғымдық түсініктердің өзі емес, заттың санадағы, қиялдағы көркем бейнесі маңызды.

Көркем мәтінде шынайы өмірдегі материалдық заттардың өзі әр автордың санасында әр түрлі образдар қалыптастырады. Мысалы, М.Мақатаевтың шығармаларындағы ақ қайың бейнесі түрлі образдар тудырып, түрлі ассоциациялар әкелген:

1) Ақ қайың, сырлы қайың, арман қайың,
Сырыңды айт, құр бекерге алданбайын.
Айналып неге саған келе берем,
Аяңда бір асылым қалғандайын.
Ақ қайың, арман қайың, ару қайың,
Сыр айтшы жанымменен қабылдайын.
Айтшы сен, махаббатым қайда кетті?
Көктемде самал қуған сағымдайын.
Арманың әлі менің жүр есімде,
Бар санам сағынышпен күресуде.
Апырау, қайда менің махаббатым,
Ақ қайың, айтшы маған білесің бе? (М.Мақатаев)

2) Жапырақ жүрек жас қайың!
Жанымды айырбастайын.
Сен адам бола бастасаң,
Мен қайың бола бастайын,
Келісесің бе, ақ қайың?
Жапырақ жүрек жас қайың!
Жанымызды айырбастайық?
Адам боп жүрсең қасқайып,

Қайың боп тұрсам қасқайып,
Тәуекел, айырбастайық!
Өмірге өмір жалғасып,
Анамыз жерге жармасып,
Бірде адам, бірде қайың боп,
Сүрейік өмір алмасып... (М.Мақатаев)

1-мәтін сөзінде ақ қайың сырлас достың бейнесінде алынса, 2-мәтінде ол табиғаттың мәңгілік бейнесі, шексіз өмірдің образын алмастырған. Алғашқы мәтінде автор «ақ қайың», «сырлы қайың», «арман қайың», «ару қайың» эпитеттері әдемі ару қызға тән эпитеттермен айшықталса, соңғы мәтіндегі қайың бейнесі тек «ақ», «жас» сөздерімен ғана шектелген. Сол себепті 1-мәтіндегі қайың бейнесі тек сырлас достың ғана емес, өткен өмірдің естелігі, сүйген қыздың естелігі ретінде сипатталады. Өлеңге арқау болған махаббат тақырыбының ашылуына да осы себеп болған. Ал екінші мәтіннің философиясы мен тақырыбы бөлек, сондықтан ондағы «жас, ақ қайың» мен «өмір» ұғымдары ассоциативтік өрістері бір, іргелес образдар, ұғымдар болып табылады.

Әдебиеттер:

1. Н.Ә.Назарбаев. Инновациялар мен оқу-білімді жетілдіру арқылы білім экономикасына // Егемен Қазақстан. – 2006. – 27 мамыр.
2. Сулейменова Ә.Д. Актуальные проблемы казахстанской лингвистики: 1991-2001. А, 2001. 84с.
3. Қалиев Ф. Тіл білімі терминдерінің түсіндірме сөздігі. Алматы, 2005. 440б.
4. Николаева Т.М. Лингвистика текста: Современное состояние, синтаксис и перспективы //Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 8. М, 1978.
5. Валгина Н.С. Теория текста.М: Логос, 2003.-280-б.

МАЗМҰНЫ – СОДЕРЖАНИЕ

ВАЛИЕВ Х.Х.	ҚҰТТЫҚТАУ СӨЗІ ПРИВЕТСТВЕННОЕ СЛОВО	3
ӨЛЕУМЕТТІК-ГУМАНИТАРЛЫҚ БІЛІМ БЕРУ МЕН ҒЫЛЫМНЫҢ ӨЗЕКТІ МӘСЕЛЕЛЕРІ АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ		
АБИШЕВА С.К.	К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫК	5
АКБУЖУРОВА С.Ж.	ЗНАЧЕНИЕ МУЗЫКАЛЬНОЙ СТУДИИ «ӨНЕР» В ВОСПИТАНИИ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА В ВУЗЕ.....	7
БАЗАРБАЕВА Г.А. ДЖУМАБЕКОВА Г.С. БАЙДАЛЫ Р.Ж. ИОНЕНКО А.В.	НОВЫЕ ДАННЫЕ О КУЛЬТУРЕ САКОВ ТУРГАЯ	10
БАЯХМЕТОВА А.А.	ПРОИЗВОДНЫЕ С ДИМИНУТИВНЫМИ СУФФИКСАМИ В ОПРЕДЕЛЕНИИ КАТЕГОРИИ ЭМОТИВНОСТИ, ЭМОЦИОНАЛЬНОСТИ.....	14
ГАЛАКТИОНОВА Н.А.	МАНИПУЛЯТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ СМК: МИФОТВОРЧЕСТВО И ПРОПАГАНДА	17
БАЙЕШОВ Д.А.	СУЩНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА	21
ALPYSPAEVA S. T.	ZUR BEDEUTUNG DER KONVERSATIONSÜBUNGEN BEI DER ENTWICKLUNG DER DISKURSKOMPETENZ IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT	25
САМАМБЕТ М.К.. САМАМБЕТ М.М.	ЖАНР ДНЕВНИКОВ И РОМАН ДЭВИДА МИТЧЕЛЛА «ОБЛАЧНЫЙ АТЛАС»	29
САМАМБЕТ М.К.. САМАМБЕТ М.М.	ЖАНР ТРИЛЛЕРА И РОМАН ДЭВИДА МИТЧЕЛЛА «ОБЛАЧНЫЙ АТЛАС»	33
САМАМБЕТ М.К.. САМАМБЕТ М.М.	РОМАН ДЭВИДА МИТЧЕЛЛА «ОБЛАЧНЫЙ АТЛАС» И ЭПИСТОЛЯРНЫЙ ЖАНР	36
АЙТМУХАМБЕТОВ А.А.	ДЕТСКИЕ ДОМА КОСТАНАЙСКОЙ ОБЛАСТИ В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ	40
А.ҚАЙЫПБАЕВА А.БЕКЕНОВА М.ЕСЕНҒҰЛ	МЕМЛЕКЕТТІК ТІЛДІҢ ТАҒДЫРЫ	43
ЖАБАЕВА С.С.	ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РЕАЛИЗАЦИИ ЛЕКСИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ВЫРАЖЕНИЯ СОГЛАСИЯ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ	45
КАНДАЛИНА Е.М.	SOCIOCULTURAL ASPECTS OF DEVELOPING MASTER PROGRAMS WITHIN INTERNATIONAL EDUCATIONAL PROJECTS.....	48
МОНГИЛЕВА Н.В.	О НОВЫХ ПОДХОДАХ К ИССЛЕДОВАНИЮ ЗНАЧЕНИЯ СЛОВА	51
МҰХАНБЕТЖАНОВА А.	ЕКІТІЛДІ ИДЕОГРАФИЯЛЫҚ СӨЗДІКТІҢ ҒЫЛЫМИ – ТЕОРИЯЛЫҚ СИПАТЫ	53
НАЗАРЕНКО О. С.	ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫХ КОНЦЕПТОВ	58
НИЯЗБАЕВА Н.Н.	ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОЕ САМООСУЩЕСТВЛЕНИЕ: СУБЪЕКТИВНАЯ ОЦЕНКА ЖИЗНИ	61
ОРАЗБАЕВА А. С.	МАМАНДАР ДАЯРЛАУДАҒЫ ҚАЗАҚ ТІЛІН ОҚЫТУ ӘДІСТЕМЕСІНІҢ МАҢЫЗЫ	64
ОСПАНБЕКОВА М.Н.	БОЛАШАҚ БАСТАУЫШ СЫНЫП МҰҒАЛІМДЕРІН ДАЯРЛАУДАҒЫ	

МАЗМҰНЫ – СОДЕРЖАНИЕ

	ИННОВАЦИЯЛЫҚ ТЕХНОЛОГИЯЛАРДЫҢ МАҢЫЗЫ	70
ВАСИЛЬЕВА М.И.	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ В РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ.....	73
ЧУДАЕВА Н. Л.	КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ РУССКОМУ ЯЗЫКУ И ЕГО ОТРАЖЕНИЕ В НОРМАТИВНОМ ОБЕСПЕЧЕНИИ ПРЕДМЕТНОЙ ПОДГОТОВКИ В X–XI КЛАССАХ СРЕДНЕЙ ОБЩЕЙ ШКОЛЫ И В УЧРЕЖДЕНИИ СРЕДНЕГО ПРОФОБРАЗОВАНИЯ.....	77
ПОПОВА М. А.	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА МОДЕЛИРОВАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЕСТЕСТВОЗНАНИЯ.....	81
НАГОВСКАЯ Ф.Ш.	САМОАКТУАЛИЗАЦИЯ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА В УСЛОВИЯХ МОДУЛЬНО-РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЫ НА ОСНОВЕ КОНЦЕНТРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ	85
САПИЕВА М.С.	НАЦИОНАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ СЕМАНТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ФОРТЕПИАННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ КОМПОЗИТОРОВ КАЗАХСТАНА.....	89
ТАБУЛДЕНОВА Г.Б.	ФОРМИРОВАНИЕ МЕДИАКУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ЖУРНАЛИСТОВ.....	93
ПАНИЯЗ Т.П.	АКАДЕМИК М.ҚОЗЫБАЕВ ЕҢБЕКТЕРІНДЕГІ МЕМЛЕКЕТТІЛІК МӘСЕЛЕЛЕРІ.....	98
ТУЛЕГЕНОВА Ш.И. ҚАЛИЕВ Б.Н.	ҚАЗІРГІ ШЫҒАРМАЛАРДАҒЫ КЕНЕСАРЫ ТУРАЛЫ ТАРИХИ ШЫНДЫҚ ПЕН КӨРКЕМ ШЫНДЫҚ.....	101
АКМУРЗИНА Г.М.	ПРАГМАЛИНГВИСТИКА.....	105
МАГАУОВА А.Т.	ПОСЛОВИЦЫ И ПОГОВОРКИ- ДУХОВНЫЕ СОКРОВИЩА НАРОДА.....	108
ИСАФАЛИЕВ С.Т.	ИМАНДЫЛЫҚ – АДАМГЕРШІЛІК ТІРЕГІ.....	109
ТКИШЕВА Н.Е.	ПУТЬ НЕЗАВИСИМОСТИ.....	111
ТЮЛЯПОВА Г.Д.	ГЛОБАЛИЗАЦИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СОВРЕМЕННОМ КАЗАХСТАНСКОМ ОБЩЕСТВЕ.....	113
ХАСАНОВА М.Ж.	ҚАЗАҚТА БЕСІК ҚАСИЕТТІ МҮЛІК.....	115
БАБАШЕВА А.К.	НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ВСТАВОК В АНГЛАЗЫЧНОМ И РУССКОАЗЫЧНОМ ГАЗЕТНОМ ТЕКСТЕ.....	118
ҚАЗЕТОВА Ә.Х.	СТУДЕНТТЕРДІ АДАМГЕРШІЛІККЕ ТӘРБИЕЛЕУДІҢ НЕГІЗДЕРІ.....	121
ҚАЙЫРЖАНОВ Қ.Б.	ҚОҒАМДЫ РУХАНИ ТӘРБИЕЛЕУДЕГІ ИСЛАМНЫҢ РӨЛІ.....	123
ТЛЕСОВА Д.Т.	ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПОРТФОЛИО СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ.....	126
УРДАБАЕВА Л.Е. САТКАНГУЛОВА Г.Ж.	КОУЧИНГОВЫЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ.....	128
УРДАБАЕВА Л.Е.	ӘЛЕУМЕТТІК ЖЕЛІЛЕР АРҚЫЛЫ ҚАРЫМ – ҚАТЫНАС ЖӘНЕ ОНЫҢ ЖАСТАР ҮШІН ӘСЕРІ.....	131
КРУТИЛИНА М.А.	СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ ПОДРОСТКОВ С РАЗНЫМ ТИПОМ ЛОКУС КОНТРОЛЯ.....	134
ДОРОХИНА Е.А. МАКАРЧУК Я.В.	ИССЛЕДОВАНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ ОБЩЕКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ.....	136
МАМЫШЕВА К.А.	ПРОБЛЕМА СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ДЕТСКОМ И ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ.....	139
		142

МАЗМҰНЫ – СОДЕРЖАНИЕ

МОЧАЛОВА Л.К.	ПРИЧИНЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ БАРЬЕРОВ В МЕЖЛИЧНОСТНОМ ОБЩЕНИИ.....	
НАГАЕВА С.К.	АНТИКРИЗИСНОЕ УПРАВЛЕНИЕ КАК МЕХАНИЗМ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ ХАКАСИЯ.....	144
САМОЙЛОВА Л.Б.	РОЛЬ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В МЕТОДИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ УЧИТЕЛЯ ПО РЕАЛИЗАЦИИ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	148
РЫСБЕКОВА С.Т. РЫСБЕКОВ Т.З.	БІЛІМ БЕРУ КЕҢІСТІГІН ГУМАНИЗАЦИЯЛАУ – ҚОҒАМНЫҢ ТҰРАҚТЫ ДАМУЫ.....	153
ШОЛПАНБАЕВА Г.А. ЛОВЦОВА Д.П.	ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ.....	156
АХМЕТОВА Л. С.	ТАРИХТАҒЫ ТҰЛҒА РӨЛІНІҢ МӘСЕЛЕСІ ХАҚЫНДА	159
БЕЗАУБЕКОВА А.Д.	ӨЗГЕ ҰЛТ ӨКІЛДЕРІНЕ ҚАЗАҚ ТІЛІН ЗАМАНАУИ ТЕХНОЛОГИЯЛАРДЫҢ МҮМКІНДІКТЕРІН ПАЙДАЛАНЫП МЕҢГЕРТУ	161
ДОСОВА А.Т.	КӨРКЕМ МӘТІНДЕГІ КЕЙБІР КӨРІКТЕУ ҚҰРАЛДАРЫНЫҢ СТИЛЬДІК ҚЫЗМЕТІ.....	164
ИБРАЕВ Е.Е.	ОБРАЗ «СОЛДАТА БРИТАНСКОЙ ИМПЕРИИ» В АНГЛИЙСКОМ КИНЕМАТОГРАФЕ.....	169
КАРАБУЛАТОВА И.С.	МЕГАКОНЦЕПТУАЛЬНЫЙ ФЕНОМЕН СОВРЕМЕННОЙ ПОЛИЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ И МИГРАЦИЙ.....	172
КОЛДЫБАЕВ С.А.	К ВОПРОСУ ОБ ОПРЕДЕЛЕНИИ НАЦИИ.....	175
N. MANASBAYEVA	INTERACTIVE WHITEBOARD IN FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM	182
СОЗИНА Т.Н.	ЮБИЛЕЙНЫЙ ГОД РОМАНА Ф. ДОСТОЕВСКОГО «ПРЕСТУПЛЕНИЕ И НАКАЗАНИЕ».....	184
АЙҚЫНБАЕВА Г.Қ ҚАБАСОВА А. Д.	СТУДЕНТ ОҚУ ІС-ӘРЕКЕТІНІҢ СУБЪЕКТІСІ РЕТІНДЕ.....	187
ТАРАСОВ С.А.	КОММУНИКАТИВНАЯ ФУНКЦИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА ПРИ ФОРМИРОВАНИИ КАЗАХСТАНСКОГО ТРЕХЪЯЗЫЧИЯ НА ЗАНЯТИЯХ В КОЛЛЕДЖЕ	190
ТІЛЕУОВА А.З.	Ғ.ҚҰЛАХМЕТТІҢ «ҮЙІРІ ЖОҚ КӨКЖАЛ» РОМАНЫНДАҒЫ УАҚЫТ ПЕН КЕҢІСТІК МӘСЕЛЕЛЕРІ.....	192
ТАРАСОВ С.А. ТЕПЕРИК Е.В.	КАЗАХСТАН В ЗЕРКАЛЕ СОВРЕМЕННОГО КАЗАХСКОГО КИНО	196
САБЫРБЕКОВ Ж. А. ТУРСУМБАЕВА Н.Ж.	БІЛІМ АЛУШЫЛАРДЫҢ ӨЗІНДІК ЖҰМЫСТАРЫН ТИІМДІ ҰЙЫМДАСТЫРУДЫҢ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ШАРТТАРЫ	199
ШАУКЕНОВ Ж.А.	ЕРКІН РУХТЫ АҢСАҒАН ТОРҒАЙ ДАЛАСЫ	201
ҚОСКЕЕВА Ә.М.	XX ҒАСЫРДЫҢ ЕКІНШІ ЖАРТЫСЫНДАҒЫ ҚАЗАҚСТАНДА ЖҮРГІЗІЛГЕН ҰЛТ САЯСАТЫ	207
КОЛДЫБАЕВ С.А. КАКЕНОВ М.К.	О ФИЛОСОФСКИХ ИДЕЯХ ИБРАЯ АЛТЫНСАРИНА.....	211
САМЕТОВА Г.С. ПИГОРЕВ И.Я.	К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ГРАДОФОРМИРОВАНИЯ ВОЕННЫХ КРЕПОСТЕЙ НА ТЕРРИТОРИИ КАЗАХСТАНА В XVIII – НАЧ. XIX ВВ	215 219

МАЗМҰНЫ – СОДЕРЖАНИЕ

	ТЕХНОЛОГИЯ ВОЗДЕЛЫВАНИЯ СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННЫХ КУЛЬТУР НА ПОРОДАХ ГОРНОРУДНЫХ ПРЕДПРИЯТИЙ И РЕКУЛЬТИВИРОВАННЫХ ЗЕМЛЯХ.....	
ӘБСАДЫҚОВ А.А. МИННЕГУЛОВ Х.Ю.	ХАЛЫҚТЫҢ ТАРИХИ ЖАДЫ ЖӘНЕ ФОЛЬКЛОР.....	223
ЕШКИНА Д.Ю.	ПРОЕКТИРОВАНИЕ БЛОГ-САЙТА УЧИТЕЛЯ КАК СРЕДСТВО СОЗДАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ УЧИТЕЛЕЙ, УЧАЩИХСЯ И РОДИТЕЛЕЙ.....	225
КНАМЗИН О.Т.	BORROWED WORDS IN THE ENGLISH LANGUAGE.....	229
ПИГОРЕВА О.В.	РЕАЛИЗАЦИЯ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ПОЛИТИКИ ПО ИЗУЧЕНИЮ ТРАДИЦИОННОЙ РЕЛИГИОЗНОЙ КУЛЬТУРЫ В ПРОВИНЦИЯХ ЦЕНТРА РОССИИ НА РУБЕЖЕ XX–XXI ВЕКОВ.....	231
САМЕТОВА Г.С.	К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ГРАДОФОРМИРОВАНИЯ ВОЕННЫХ КРЕПОСТЕЙ НА ТЕРРИТОРИИ КАЗАХСТАНА В XVIII – НАЧ. XIX ВВ.....	235
СОКОВА О.Т. СМАИЛОВА Г.Т.	ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ БИОЛОГИИ.....	239
ЧАУКЕРОВА Г.К.	ЭКСТРАЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ В ТЕОРИИ НОМИНАЦИИ.....	242
ШАМАТОВА Б.А.	СЫН ТҰРҒЫСЫНАН ОЙЛАУДЫ ДАМУ ТЕР ТЕХНОЛОГИЯСЫНЫҢ ТИІМДІЛІГІ.....	245
АЛТЫБАЕВА А.Б.	ЖОО ФИЛОЛОГИЯ ФАКУЛЬТЕТТІ СТУДЕНТТЕРІНЕ КӨРКЕМ МӘТІНДІ ЛИНГВИСТИКАЛЫҚ ТАЛДАУДЫ ҮЙРЕТУДІҢ ЖОЛДАРЫ.....	247

УСЛОВИЯ ПУБЛИКАЦИИ СТАТЕЙ

Статьи, направляемые для публикации в сборнике, должны соответствовать условиям и требованиям, предъявляемым редакционным советом.

Условия для размещения статьи:

- краткая аннотация и ключевые слова на языке статьи;
- сведения об авторе (авторах);
- электронная версия статьи

Требования к оформлению текста статьи:

- текст статьи для публикации объемом не более 6 (шести) страниц в формате doc (Microsoft Word). Формат листа А4 (297x210 мм.). Все поля – 2 см. Страницы в электронной версии не нумеруются, нумерация страниц только на бумажном носителе. Шрифт: **Arial**. Размер символа – **10 pt**. Текст должен быть отформатирован по ширине без переносов, отступ в начале абзаца – **1 см**. Межстрочный интервал – **одинарный**. Заголовок статьи форматируется по центру. **В тексте статьи не должна использоваться автоматическая нумерация;**

- статья должна содержать индекс универсальной десятичной классификации (УДК), проставленный в левом верхнем углу;

- заголовок статьи (**прописными буквами, полужирным шрифтом**), ФИО автора, его ученая степень, звание, место работы (должность, название предприятия, организации, учреждения), аннотация (**курсивом, обычным шрифтом, 2-3 предложения**) и ключевые слова (**3-5 слов**) располагаются перед текстом на языке статьи. Если в названии организации явно не указан город, то через запятую после названия организации указывается город, для зарубежных организаций - город и страна (Дальневосточный институт переподготовки кадров ФСКН РФ, Хабаровск). Если статья подготовлена несколькими авторами, их данные указываются в порядке значимости вклада каждого автора в статью;

- список использованных при подготовке статьи информационных источников располагается в конце статьи. Перечисление источников дается в порядке ссылок на них в статье. Номер ссылки в тексте статьи оформляется в квадратных скобках, **например – [1, с.13]**. Список литературы оформляется в соответствии с **ГОСТ 7.1-2003 «Библиографическая запись. Библиографическое описание. Общие требования и правила составления»**.

Статьи, оформленные с нарушением указанных требований, не рассматриваются. Ответственность за содержание предоставленных статей несут авторы.

Журнал А. Байтұрсынов атындағы Қостанай мемлекеттік университетінің ғылым және жоғары оқу орнынан кейінгі білім беру басқармасында теріліп, беттелді

Корректорлар:

Иргизбаева Қ.Б., Сарманова Ф.Т.,
Көлбаева М.М., Торгашев В.А.

Компьютерлік беттеу:

Байтенова Д.К.

Мекен-жайымыз:

**110000, Қостанай қ., Байтұрсынов көш. 47,
305 каб.**

Тел/факс: 8 (7142) 51-16-64

E-mail: nauka_ksu@mail.ru

05 наурыз 2016 ж. басуға берілді.

Пішімі 60*84/18

Таралымы 300

2016 ж. сәуір. Тапсырыс № 8344

А. Байтұрсынов атындағы
Қостанай мемлекеттік университетінің
типографиясында басылған
Қостанай қ., Байтұрсынов көш. 47

Журнал набран и сверстан в управлении науки и послевузовского образования Костанайского государственного университета им. А.Байтұрсынова

Корректоры:

Иргизбаева К.Б., Сарманова Ф.Т.,
Кульбаева М.М., Торгашев В.А.

Компьютерная верстка:

Байтенова Д.К.

Наш адрес:

**110000, г. Костанай, ул. Байтұрсынова 47,
каб. 305.**

Тел/факс: 8 (7142) 51-16-64

E-mail: nauka_ksu@mail.ru

Подписано в печать 05 марта 2016 г.

Формат 60*84/18

Тираж экз. 300

апрель 2016г. Заказ № 8344

Отпечатано в типографии
Костанайского государственного университета
им.А.Байтұрсынова
г. Костанай, ул. Байтұрсынова, 47