ҒЫЛЫМИ-ӘДІСТЕМЕЛІК ЖУРНАЛ
НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Қостанай мемлекеттік педагогикалық институтының

ЖАРШЫСЫ

№ 1
2008

ҒЫЛЫМИ-ӘДІСТЕМЕЛІК ЖУРНАЛ • НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Қаңтар 2008 ж.
№ 1 (9)

выходит 4 раза в год

ҚОСТАНАЙ МЕМЛЕКЕТТІК ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ИНСТИТУТЫНЫҢ

ЖАРШЫСЫ

Қостанай

Қостанай мемлекеттік педагогикалық институтының

ЖАРШЫСЫ

РЕДАКЦИЯ АЛҚАСЫ

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

Бас редактордың орынбасары ***В.И.Жаркова***, филология ғылымдарының кандидаты, доцент

Қадралинова М.Т. филология ғылымдарының докторы, профессор; *Күзембайұлы А.*, тарих ғылымдарының докторы, профессор; *Рубинштейн Е.Б.*, тарих ғылымдарының докторы; *Бектурганова Р.Ч.*, педагогика ғылымдарының докторы, профессор; *Ким Н.П.*, педагогика ғылымдарының докторы, профессор; *Әбіл Е.А.*, тарих ғылымдарының докторы; *Брагина Т.М.*, биология ғылымдарының докторы, профессор; *Важев В.В.* химия ғылымдарының докторы, профессор; *Нұрғали Р.* филология ғылымдарының докторы, профессор; *Қуанышбаев С.Б.*, география ғылымдарының кандидаты, доцент; *Утегенова Б.М.*, педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент; *Назмутдинов Р.А.*, жантану ғылымдарының кандидаты; *Бөрібай Қасымханұлы*, физика-математика ғылымдарының кандидаты; *Духин Я.К.*, тарих ғылымдарының кандидаты, доцент; *Терновой И.К.,* тарих ғылымдарының кандидаты, доцент; *Дюсенбина Г.Қ.*, педагогика ғылымдарының кандидаты; *Сивохин И.П.,* педагогика ғылымдарының кандидаты; *Кудрицкая М.И.,* педагогика ғылымдарының кандидаты; *Данильченко Г.И.,* педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент; *Тоғжанова Г.К.*, педагогика ғылымдарының кандидаты; *Нұрмұхамедова Қ.Т.*, филология ғылымдарының кандидаты.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

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

Зам. главного редактора ***В.И. Жаркова***, кандидат филологических наук, доцент

Кадралинова М.Т., доктор филологических наук, профессор; *Кузембайулы А.*, доктор исторических наук, профессор; *Рубинштейн Е.Б.*, доктор исторических наук; *Бектурганова Р.Ч.*, доктор педагогических наук, профессор; *Ким Н.П.*, доктор педагогических наук, профессор; *Әбіл Е.А.,* доктор исторических наук; *Брагина Т.М.*, доктор биологических наук, профессор; *Важев В.В.* доктор химических наук, профессор; *Нургали Р.* доктор филологических наук, профессор; *Куанышбаев С.Б.*, кандидат географических наук, доцент; *Утегенова Б.М.*, кандидат педагогических наук, доцент; *Назмутдинов Р.А.*, кандидат психологических наук; *Борибай Касымханулы*, кандидат физико-математических наук; *Духин Я.К.*, кандидат исторических наук, доцент; *Терновой И.К,.*, кандидат исторических наук, доцент; *Дюсенбина Г.К.*, кандидат педагогических наук; *Сивохин И.П.*, кандидат педагогических наук; *Кудрицкая М.И.*, кандидат педагогических наук; *Данильченко Г.И.*, кандидат педагогических наук, доцент; *Тогжанова Г.К.,* кандидат педагогических наук; *Нурмухамедова К.Т.*, кандидат филологических наук.

Адрес редакции: **110000, г. Костанай, ул. Тарана, 118 (научный отдел)**
тел. (7142) 53-34-71

С В И Д Е Т Е Л Ь С Т В О
о постановке на учет средства массовой информации
№ 8786-Ж
выдано Министерством культуры и информации Республики Казахстан
19 ноября 2007 года
г. Астана
Вестник КГПИ издается с января 2005 года

© Костанайский государственный педагогический институт

Абдулхаликова И.В., старший преподаватель
Костанайский государственный педагогический институт
Артюшина И.А., тифлопедагог
Ясли-сад №2

ТРАНСДИСЦИПЛИНАРНАЯ МОДЕЛЬ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ АДАПТИВНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

Реалии сегодняшнего дня показывают, что неуклонно растет число детей, имеющих проблемы развития. Логика развития личностно-ориентированного образования требует смещение акцентов в образовательной парадигме данной категории детей. Для этого необходимо изменить управленческие подходы с целью создания целостной адаптивной системы, обеспечивающей детям с особыми образовательными потребностями оптимальное коррекционно-развивающее пространство, позволяющее решать задачи их успешной социализации.

Для определения ведущих функций всех субъектов образовательного пространства и координации усилий специалистов в яслях-саду №2 г.Костаная, работающим в режиме инклюзива, создана следующая «Трансдисциплинарная модель взаимодействия субъектов образовательно-воспитательного пространства» *(Вставка 1)*

Модуль управленческой деятельности предполагает включение следующих компонентов:

- Диагностический
- Целевой
- Деятельностный
- Результативный
- Аналитический

Диагностический компонент

1 шаг: *Осмысление действий*

➢ Своевременность и комплексность

Реализация данного действия предполагает более раннее выявление отклонений в развитии или постановку вопроса о наличии отклонений в развитии с последующей адекватной процедурой диагностики и учет медицинских, психологических и социальных аспектов диагностики развития, выявляемых специалистами.

➢ Динамичность

Реализация данного действия предполагает анализ анамнестических и катамнестических данных, срезовые или лонгитюдные исследования.

2 шаг: *Ресурсное обеспечение компонента*

➢ Наличие диагностического инструментария, соответствующего принципам полифункциональности, валидности, учета возрастных и индивидуальных типологических особенностей ребенка.

➢ Диагностика социальных ожиданий родителей и педагогов.

3 шаг: *Оформление результата*

➢ Протоколы обследования ребенка;

➢ протоколы командной оценки специалистов (психолого-медико-педагогический консилиум);

➢ карта психолого-педагогического обследования специалиста (логопеда, дефектолога, тифлопедагога, психолога и др.);

➢ диаграмма проблемного поля (по результатам анализа социальных ожиданий).

Целеполагающий компонент

1 шаг: *Осмысление действий*

Определение коррекционно-образовательной траектории с учетом стартовых возможностей ребенка.

2 шаг: *Ресурсное обеспечение*

Способность педагога к конструированию проектировочной модели развития ребенка

3 шаг: *Оформление результата*

Составление индивидуальной

развивающей программы, удовлетворяющей следующим требованиям:

- информационная емкость;
- учет индивидуальной структуры развития;
- междисциплинарный подход в проектировании индивидуальной развивающей программы;
- возможность отслеживания динамики коррекционно-образовательного процесса.

Схема 1



Деятельностный компонент

1 шаг: *Осмысление действий*

- Соответствие выбранных приемов этапу коррекционной работы;
- включение ребенка в единое поле междисциплинарного взаимодействия.

2 шаг: *Ресурсное обеспечение*

Наличие профессионально-значимых качеств педагога:

- владение традиционными и инновационными технологиями образовательного процесса;
- гибкость при использовании методов и средств обучения;
- синтонность;
- коммуникативность;
- толерантность.

3 шаг: *Оформление результата*

Создание дидактического модуля:

- выбор организационных форм;
- четкое планирование и проектирование коррекционно-развивающего процесса;
- возможность индивидуализации и дифференциации в постановке учебных задач.

Результативный компонент

1 шаг: *Осмысление действий*

- Осмысление динамики развития по результатам итоговой диагностики.
- Соответствие прогнозируемого результата социальным ожиданиям родителей.

- Общая оценка результативности работы группой сотрудников, инспектирующих органов.

2 шаг: *Оформление результата*

- Изучение продуктивных видов деятельности;
- наблюдение за ребенком в ситуации вне занятия;
- анкетирование родителей с целью определения уровня притязаний и педагогической компетенции родителей;
- рейтинговый опросник для педагогов.

Аналитический компонент

1 шаг: *Осмысление действий*

- Определение факторов, обуславливающих достигнутые результаты (владение научно-теоретическими основами профессии, целостное видение коррекционно-образовательных процессов и тенденций и др.)
- Возможные резервы для реализации планов.
- Осознание творческого потенциала педагога.

2 шаг: *Ресурсное обеспечение*

- Алгоритм анализа деятельности педагога
- владение навыками рефлексии

3 шаг: *Оформление результата*

- Матричная модель анализа коррекционно-развивающего процесса

Каждый структурный элемент предлагаемого модуля предусматривает использование определенного комплекса специфических методов и приемов, дает информацию для мониторинга педагогической деятельности в образовательном пространстве. Внедрение модуля управленческой деятельности позволило педагогическому коллективу создать адаптивную среду и обеспечило успешность детей с ограниченными возможностями в конкурсном поступлении в учреждения гимназического профиля, наряду с нормально видящими детьми.

Айтбенова А.А., оқытушы
Қостанай мемлекеттік педагогикалық институты

ПЕДАГОГТЫҢ АҚПАРАТТЫҚ КОМПЕТЕНТТІЛІГІ

Қазіргі зерттеулерде «ақпараттық мәдениет» ұғымына екі анықтама сай келеді: *мәдениеттанулық* және *ақпараттық*. Мәдениеттанулық жағынан қарағанда, ақпараттық мәдениет адамның ақпараттық қоғамдағы өмірлік әдісі ретінде, адамзаттың мәдениетін қалыптастыру үрдісінің құраушысы ретінде қарастырылады. Ал, ақпараттық жағынан қарағанда, көптеген анықтамаларда, ақпаратты іздеудің таңдаудың және талдаудың білімдер, біліктер, дағдылар жиынтығы айтылады, яғни ақпарттық қажеттіліктерді қамтамасыздандыруға бағытталған ақпараттық іскерлікке кіретіннің барлығы.

Адамның мәдениетті деңгейі тек қана іс-әрекетінде көрінеді, сондықтан жеке тұлға түрінде ақпараттық мәдениетті қалыптастыру құзыреттілік (компетенттілік, біліктілік) жағынан қарастырған жөн. Құзыреттілік классификация кезінде білімнің пәндік мазмұнына кіретін *кілттік компетенцияларды* белгілеуге болады: саясаттық және әлеуметтік; көпмәдениетті қоғамдағы өмірдің компетенциялары; тұрақты өзіндік білімдік әрекеттерін қалыптастырумен байланысқан компетенциялар.

Ақпараттық қоғаммен байланысқан компетенциялар, оларды ***ақпараттық компетенция*** деп атайық. Ол әр түрлі қайнар көздерден түсетін, әр түрлі мазмұнды мағынасы бар және әр түрлі көрсету формалары бар ақпаратпен қамтамасыздандырады.

Ақпараттық компетенциялардың құрамды компоненті ретінде АКТ-компетенцияны аламыз (ақпараттық-коммуникационды технологиялар), оны оқу және практикалық есептерді шешу үшін ақпараттық-коммуникационды технологиялар сферасындағы білімді, білікті, дағдыны және іскерлік әдістерін қолдануға дайындық ретінде түсінеміз. Қатысушылардың АКТ-компетенцияларын қалыптастыру қажеттілігі оқу процесінің информатизация проблемаларын және оқу іскерлігінің әртүрлі түріндегі ақпаратты-коммуникационды технологияларды қолдану, модельдеу процестерін бірінші жоспарға шығарады.

Бұл компетенттіліктің маңызды компоненттерінің бірі *ақпараттық* (информологиялық) құраушысы болады. Ол ақпаратты ұйымдастыру проблемаларымен, жеке ақпараттық кеңістікті қалыптастырумен және оның сыртқы ақпараттық кеңістікпен өзара әрекетімен байланысты. Кеңістік ұйымдық орта ретінде және ақпарат осы ортаның күйі ретінде кез-келген ғылыми пәннің зерттеуші пәндері болып табылады. Бұл жерде ақпарат түсінігімен, оның түрлері және қасиеттерімен, түрлі жүйедегі ақпараттық процестермен, оларды жүзеге асыру тәсілдерімен байланысқан сұрақтарға мән беру қажет. Берілген ақпараттық компетенттіліктің аспектісі ақпараттық мәдениеттің қалыптасуына мәдениеттанулық жақындауды бейнелейді.

Педагогтың ақпараттық деңгейін көтеру және қалыптастырудың мүмкіндіктерін ***кәсіби компетенттілік*** позициясынан қарастырамыз. Педагогтың кәсіби компетенттілігі кәсіби есептерді шешуді қамтамассыздандыратын құрал және профессионал-педагог болу критерийі болып табылады. Кәсіби компетенттілік - өзін жалпыланған жеке тұлға білімі ретінде көрсетеді, ол педагогикалық іскерліктің теориялық-әдістемелік, мәдениеттанулық, пәндік, психолого-педагогикалық, әдістемелік және технологиялық дайындығын қорытындылайды.

Компетентті педагогты дайындауда компетенттіліктің 3 түрін белгілейді: кілттік, базалық, арнайы (Адольф В.Н.). *Кілттік компетенциялар* - бұл кез-келген қазіргі маманның әлеуметтік іскерлігі үшін қажетті адамның жалпы компетенциялары. *Базалық* – бұл анықталған кәсіби облыстағы компетентіліктер. *Арнайы* – нақты педагогикалық әрекеттерді, нақты проблемаларды немесе кәсіби есептерді шешуді орындау үшін арналған компетенциялар.

Ақпараттық компетентілік кілттік компетентіліктің компоненті ретінде педагогты дайындауда АКТ қолдану негізінде адамның ақпарттық іскерлігіндегі (жинау, іздеу, сақтау, өңдеу) жалпыланған түрлерін үйренуді білдіреді.

Ақпараттық компетентілік базалық компетентіліктің компоненті ретінде педагогты дайындауда АКТ қолдану әдістерін білім үрдісінде, оқытушының кәсіби-педагогикалық іскерлігінде ақпараттық іскерлікті үйренуді білдіреді.

Ақпараттық компетентілік арнайы компетентіліктің компоненті ретінде педагогты дайындауда әртүрлі ақпараттық іскерлікті, пәндік әдістемеде АКТ құралдарын қолдануда оқытушының дайындығы қамтамассыздандыруды білдіреді.

Педагогтың ақпараттық компетенттілігін көрсетудің келесі деңгейлері бар:

- Қарапайым
- Функционалды
- Жүйелі (жеке-шығармашылық іскерлік)

Сонымен қатар, бір деңгейден екіншісіне өту АКТ-ның әркез дамуымен, оқу үрдісінде АКТ қолдану проблемалары бойынша педагогикалық ғылымның дамуымен қиынырақ болып отыр.

Информологиялық және АКТ-компоненттерінің ақпараттық компетенциялардың интеграциясы келесі үш компетенттілік негізінде жүзеге асады: *білім – есеп – іскерлік*.

Кәсіби компетенттіліктің деңгейлік моделінің құрылымында үш негізгі компонентті белгілеуге болады: *мотивациялы-бағалы, мазмұнды-операциондық, зерттеулі-рефлексивті.*

Оқу есептерін немесе кәсіби іскерліктің есептерін шешуде *компетенттіліктің мотивациялы-бағалы компонентін* қалыптастыруды қамтамассыздандыруға мүмкіндік береміз. Оқытушының есепті шешу процесінде оқушылардың іскерлігін басқару және ұйымдастыру бойынша үлгілерді көрсету *компетенттіліктің мазмұнды-операционды компонентін* қалыптастыруды қамтамассыздандыруға мүмкіндік береді. Есеп шешу бойынша студенттердің өзіндік іскерлігі *компетенттіліктің зерттеулі-рефлексивті компонетін* қалыптастырады.

Оқу есептерін шешуде және іскерліктің үлгілерін көрсету үрдісінде құрастыру есептерінен модельдеу есептеріне өтуді, содан соң модельдеу және жобалау іскерлігін ұйымдастыруға өтуді жүзеге асыру керек. Есепті шешу процесіндегі құрастыру іскерлігі, құрастырудың негізгі элементтерін қолдана алуды қалыптастыруға бағытталуы керек (оқытушының білімі, ісінің үлгілері, өзіндік іскерліктің әдістері). Моделдеу және модельденетін іскерлік есептері өзіндік ақпараттық-оқу кеңістігін модельдеуге бағытталады. Оқытушының жобалау іскерлігі студенттердің ақпараттық-оқу кеңістігін қалыптастыру тәсілдерін жобалауға бағытталады. Кәсіби компетентіліктің барлық үш түрін қалыптастыруда «*білім – есеп – іскерлік»* үштігін қолдану, ақпараттық компетенциялардың басқа компетентіліктің компоненттеріне ықпалын жоғарылатуға мүмкіндік береді.

Ақпараттық компетенттіліктің барлық үш түрін бір уақытта ұғына білу үрдісін (кілттік, базалық, арнайы) ұйымдастыру қиын.

Берілген мәселенің мәнділігі педагогтардың біліктілігін жоғарылату үрдісінде. Кәсіби іскерліктің басқа сферасындағы компетентіліктің жоғары деңгейінің бар болуы педагогтардың ақпарттық компетенттілігін әр түрлі бағыттарда ұғынуға мүмкіндік береді.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Халықова Қ.З. Информатиканы оқыту әдістемесі. Алматы.:Білім, 2000.
2. Информатика и образование. Научно-методический журнал. 2003, №7. с.120.
3. Лапчик М.П. Методика преподавания информатики: Учебное пособие для студентов педвузов. М.: Академия. 2001.
4. Информатика и образование. Научно-методический журнал. 2006, №1.

Богданова Т.В., магистрант
Костанайский государственный педагогический институт

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД КАК ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ОСНОВА РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОГО ПОТЕНЦИАЛА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Для педагогики высшей школы особенно значимым является проектирование образовательного процесса с помощью культурологического подхода как методологической основы личностно-ориентированного образования, способствующего «восхождению человека к общечеловеческим ценностям» через культурные функции образования (гуманитарную, культуро-

созидательную социализации) и как источника становления личности будущего учителя, его профессионального развития. При этом подготовка осуществляется благодаря практической «интериоризации» культурного опыта поколений в духовный мир будущего учителя. Культурологический смысл содержания образования, построенный на совпадении бытия человека с бытием культуры, позволяет развить сущностные силы учителя, его нравственный интеллектуальный потенциал через овладение системой знаний о природе, обществе и человеке.

Н.Б.Крылова определяет культурологический подход как «совокупность методологических приемов, обеспечивающих анализ любой сферы человеческой жизни и деятельности через призму таких системообразующих культурологических понятий, как культура, культурные образцы, нормы и ценности, уклад и образ жизни, личность и социум, культурная деятельность и интересы» [1, с. 65] Культурологический подход актуализирует общечеловеческий смысл педагогической деятельности и способность предвидеть ее последствия, что указывает на прогностический и мировоззренческий его потенциал, имеющий принципиальное значение для профессиональной деятельности будущего учителя. Поскольку в центре внимания культурологического подхода находятся ценностно-нормативные установки, регулирующие взаимоотношения и взаимопонимание между людьми, то наиболее важными становятся стороны мотивации деятельности человека, которые «не позволяют человеку использовать любой способ для достижения цели, а требуют от него выбора способа, наиболее приемлемого по нравственным, моральным, мировоззренческим, религиозным, этическим и иным ценностным соображениям и правилам, распространенным в данном обществе» [2, с. 127].

Культурологический подход соотносят с культуросообразной подготовкой, принципом культуросообразности воспитания. Идеи необходимости этого принципа в педагогике были сформулированы Ф. Дистервегом, который предполагал, что воспитание основывается на общечеловеческих ценностях, строится в соответствии с ценностями и нормами национальной культуры и региональными традициями, не противоречащими общечеловеческим ценностям. Таким образом, изучение культуры в процессе обучения представляется одной из наиболее актуальных задач в свете общего развития культуры в мире и в нашей стране.

Предмет "иностранный язык" занимает в этом ряду особое место. Он не только знакомит с культурой страны изучаемого языка, но и путем сравнения оттеняет особенности своей национальной культуры, знакомит с общечеловеческими ценностями, т.е. содействует воспитанию школьников в контексте "диалога культур". Следует заметить, что так было не всегда. До 60-х гг. XX века культура в рамках обучения иностранным языкам выступала как самостоятельный элемент, сопряженный со страноведческими знаниями о стране изучаемого языка. Десятилетием позже понятие "культура" входит в содержание обучения иностранным языкам, однако область применения социокультурных аспектов ограничивается прагматическими целями - развитие умений социального поведения в ситуациях повседневного общения.

В 90-е годы происходит осознание необходимости актуализации личности учащегося на основе познания им чужой для него действительности и восприятия иной культуры. Появляются такие понятия, как "социокультурный подход", "интегрированное страноведение", "лингвострановедческий подход". Сегодня культура понимается как обобщенное цивилизован-

ное пространство, т.е. как продукт человеческой мысли и деятельности. Поэтому к культуре относятся опыт и нормы, определяющие и регламентирующие человеческую жизнь, отношения людей к новому и иному. Следовательно, в учебном процессе по иностранному языку, имеющим ярко выраженную межкультурную доминанту, должен отражаться наряду с фактологическим и страноведческим аспектами также и ценностный. Таким образом, межкультурная составляющая диктует необходимость поиска новых психолого-педагогических и методологических решений, направленных на формирование межкультурной коммуникативной культуры учащегося и "расширение" рамок учебного процесса за счет «выхода» учащегося в реальный межкультурный контекст общения.

Знание иностранных языков позволяет будущему специалисту развиваться как поликультурная личность, быть призванным препятствовать возникновению и развитию климата нетерпимости к людям других культур, языков и религий. Эффективное развитие иноязычного потенциала будущего специалиста является сегодня одной из наиболее актуальных проблем, поскольку стремление современного цивилизованного мира прийти к некому единому знаменателю, позволяющему вести продуктивный диалог культур, очевидно. Достаточно сказать, что центральная идея общемировой образовательной концепции включает в себя положение именно о социокультурной адаптации человека в многополярном мире. Не менее значим и факт распространения в ряде западных стран «Европейского языкового портфеля», документа, подтверждающего уровень владения иностранными языками и играющего важную роль при поступлении на работу. Следует также отметить, что Совет Европы выдвигает требование о знании гражданами стран-участниц не менее четырех языков (в которое входит и наша страна). Такое пристальное внимание к проблеме исследования не случайно, поскольку для современного специалиста иностранный язык не только средство общения, но и действенный фактор профессионально-личностного развития, саморазвития, профессионально-творческой самореализации. Иными словами, иноязычный потенциал, будучи необходимой составляющей профессионального потенциала современного специалиста, играет в нем одну из важнейших ролей.

Понятие «потенциал» является полинаучным и рассматривается исследователями в различных областях современного знания - от естественнонаучного направления до гуманитарного. Однако, несмотря на довольно частое его употребление в научной литературе, теоретический статус и специфика потенциала определены еще недостаточно точно. Это отчетливо просматривается в современных его определениях (философский словарь, словарь иностранных слов, психологический словарь, педагогическая энциклопедия, словарь русского языка С.И. Ожегова):

- скрытая возможность, обладающая достаточной силой для проявления;

- сила, источник, возможность, средство, запас, которые могут быть использованы для решения какой-либо задачи, достижения определенной цели;

- возможность отдельного лица, общества, государства в определенной области;

- устойчивая совокупность наличных свойств, накопленных системой в процессе ее становления, которые обусловливают ее способность оптимально функционировать и развиваться;

- «психические резервы» личности, которые оказались или оказы-

ваются в силу ряда причин неиспользованными, не раскрытыми до конца;

- резервы, совокупность имеющихся средств, возможностей личности;

- возможности, способности личности, которые могут быть реализованы при определенных условиях.

С учетом того обстоятельства, что человеческая жизнь, воплощаясь в конкретном пространстве-времени, находится в необходимой связи с многообразными проявлениями интенциональных и потенциальных свойств индивидуума, была выбрана «профессиональная» сфера, где потенциал может выступать в практически «чистом» виде, как способность человека к преобразующему влиянию на сущее в любой из его действительно-пребывающих форм. Профессиональный потенциал человека выражает степень биологической зрелости индивида, качество социальной зрелости личности, перспективу профессионально-личностного становления человека в профессии и через профессию. Он есть сущностный для конкретной личности уровень развития профессионального отношения к миру и всей системы жизненных отношений в целом, состоящих в приобретении человеком новых, обусловленных профессией, средств познания, понимания, овладения, преобразования мира вещей, мира других людей, мир своего «я».

Сегодня в структуре коммуникативно-профессионального потенциала специалиста иноязычный потенциал выступает как личностное образование, играющее ведущую активную роль. Для того, чтобы раскрыть сущность понятия иноязычного потенциала личности, будет вполне закономерным обратиться к анализу таких понятий, как «коммуникация» и «иноязычная коммуникация». Дефиницией понятия «коммуникации» является социально-обусловленный процесс передачи, восприятия и переработки информации, циркулирующей между двумя и более субъектами в однонаправленном или полинаправленном режиме по разным каналам при помощи различных вербальных и невербальных коммуникативных средств. В основных положениях исследований И.А. Бодуэна де Куртенэ, Ф. де Соссюра «иноязычная коммуникация» - это совокупность разнообразных форм отношений, взаимодействия и общения между индивидами и группами, принадлежащих разным культурам, в ходе которых каждый из них исключительно или поочередно является производителем или потребителем информации при использовании вербальных или невербальных знаков. Иноязычная коммуникация осуществляется только при условии, что говорящий (отправитель) и слушающий (получатель) владеют средством коммуникации – языком. Проанализировав данные дефиниции, можно вывести следующее определение понятия «иноязычный потенциал». «Иноязычный потенциал» - это интегративное образование личности, имеющее сложную системную организацию и выступающее как совокупность взаимодействия и взаимопроникновения эмотивных, конативных и рефлексивных составляющих, имеющих внешний и внутренний план осуществления. Внешнее выражение иноязычного потенциала проявляется в готовности студента:

а) к изучению иностранного языка и культуры народа – носителя языка;

б) к осуществлению иноязычной коммуникации;

в) к детальному развитию своего иноязычного потенциала.

Система рассматриваемого понятия «иноязычный потенциал» вбирает в себя пять основных составляющих компонентов:

1. целевой компонент (выявление конкретной и перспективной целей);
2. оценочно-результативный компонент (уровни, критерии, показатели, диагностические методики);

3. организационно-исполнительный компонент (становление, активное развитие, трансформация);

4. содержательный компонент (лингвистические знания, лингвопрофессиональные знания, лингвострановедческие знания, коммуникативные знания);

5. технологический компонент (задачная технология, технология интенсивного обучения, коммуникативная технология).

Внешнее выражение иноязычного потенциала проявляется в готовности будущего специалиста: а) к изучению иностранного языка и культуры народа – носителя языка (интерес к языку, культуре изучаемого языка, воля и целеустремленность по овладению иностранным языком); б) к осуществлению иноязычной коммуникации (иноязычные умения, потребность в общении с носителями языка, проявление эмоционального фона, мотивационная сфера); в) к дальнейшему развитию своего иноязычного потенциала (рефлексивные умения, ценностные ориентации на саморазвитие иноязычного потенциала).

Культурологический подход в изучении иностранных языков раскрывает универсальные смыслы бытия иноязычной культуры как на уровне личности, так и на уровне бытия социального организма. Он вскрывает стереотипы мышления и действия, отраженные в языке, показывает их связь с национальной ментальностью и культурой и, в конечном счете, приводит обучаемого к пониманию данной культуры и к разной степени акультуризации. Таким образом, создаются условия формирования бикультурной личности, человека с более широкими возможностями восприятия других культур.

Таким образом, использование культурологического подхода в процессе обучения иностранным языкам помогает достичь заявленной цели обучения – формирование человека, готового к целостному восприятию культуры мира на основе культурного плюрализма и уважения к человеческой личности – носителю любой национальной культуры.

ЛИТЕРАТУРА

1. Крылова Н.Б. Культурология образования / Н.Б. Крылова. – М.: Народное образование, 2000.
2. Флиер А.Я. Современная культурология: объект, предмет, структура / А.Я. Флиер // Общественные науки и современность. – 1997. – №2. – С. 127.
3. Словарь иностранных слов / Под ред. И.В. Лехина, С.М. Локшиной, Ф.Н. Петрова. – М.: Советская энциклопедия, 1964. – 784 с.
4. Словарь-справочник по психологии в двух частях / Под ред. Р.С. Немова. – М.: Владос-пресс, 2004. – 654 с.
5. Словарь русского языка С.И. Ожегова / Под ред. Л.И. Скворцова. – М.: Оникс, 2005. – 1200 с.
6. Философский словарь / Под ред. П.Н. Фролова. – М.: Политиздат, 1988. – 506 с.

Дамаева Н.С., преподаватель
Костанайский государственный педагогический институт

ИСПОЛНИТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ

Все процессы музыкального воспитания, развития и обучения исходят из художественно-содержательной стороны, эмоционально-выразительного смысла самой музыки. Поэтому и деятельность учителя должна быть основана на понимании воспитывающей силы музыки, ее всестороннего воздействия на человека и, в конечном счете, направлена на формиро-

вание у школьников потребности в постоянном общении с ней. Для педагога это означает поиск наиболее эффективных путей введения учащихся в ее многообразный мир, среди которых одним из самых действенных является его собственное исполнение, вокальное или инструментальное.

О значении исполнительства в деятельности учителя музыки говорится достаточно часто. Иной раз преподаватель просто не представляет, как широко можно использовать возможности инструмента на уроке: помимо целостного сольного исполнения и сопровождения к песням, это может быть показ фрагментов, проигрывание отдельных тем, выявление характерных интонаций… вплоть до составления концертов-загадок и совместного музыкального творчества. Все это помогает наполнить занятия самой музыкой в большей мере, чем слова о ней или живописные иллюстрации, которые часто применяются на уроках.

Следует помнить и о том эмоциональном заряде, который дает детям исполнение музыки их любимым учителем, о заразительном примере трепетного отношения к ней. Особенно чутки учащиеся к индивидуальным особенностям исполнительского облика педагога и его интерпретации. Но необходимого эффекта можно достичь лишь в том случае, если само исполнение в достаточной мере профессионально, вдохновенно и окрашено глубоко личностным отношением к музыке. Поэтому в процессе специальной подготовки студентов педагогического вуза у них должна быть сформирована и закреплена установка на собственное исполнение музыки в школе. В чем она состоит и что дает самому студенту-музыканту? Опыт показывает, что такая установка может не только активизировать, но и иначе организовать вузовский учебный процесс.

Во-первых, осознание определенной роли музыкального багажа в дальнейшей работе заставит студента особенно внимательно относиться к репертуару – увеличивать его объем, следить за его стилевым и жанровым разнообразием, сохранять в исполнительской форме. При этом совершенно необходимо, чтобы студенты рассматривали весь свой репертуар как школьный, задумывались о том, когда и при каких условиях изучаемое произведение можно было бы исполнить детям и каким образом их настроить на адекватное восприятие.

Особое внимание желательно уделить новой музыке, которая поможет детям узнать современное искусство, познакомиться с незнакомым музыкальным языком даже в самых сложных его проявлениях. Конечно, именно этот процесс совсем не прост, он связан с неустанными поисками и нового музыкального содержания занятий, и соответствующих ему способов работы. Но это расширит музыкальный кругозор студента, будет способствовать развитию его памяти, совершенствованию его учебно-исполнительских умений.

Во-вторых, понимание того, что своим исполнением музыкант должен эмоционально увлечь слушателей, вызвать у них интенсивные переживания, созвучные композиторским и исполнительским. Это, в свою очередь, обострит его собственную эмоциональность, раскроет способности самовыражения, артистизм, поможет преодолеть скованность, сформирует исполнительскую волю.

В-третьих, задача создания обоснованной интерпретации изучаемого произведения требует внимательного отношения к авторскому тексту, привлекает имеющиеся теоретические знания и стимулирует приобретение новых. А перспектива «словесного окружения» исполняемой музыки, подчас и обсуждения с учениками ее образного мира, художественных дос-

тоинств не только активизирует мыслительные способности студента, но и заостряет его внимание на точности, убедительности и образной яркости и литературной, и самой музыкально-исполнительской речи.

В-четвертых, необходимость выявления художественного образа произведения и его убедительной исполнительской передачи активизирует работу воображения, развивает ассоциативно-образного мышление, что часто является определяющим в исполнительском процессе. При этом выход за пределы музыки – в сферу поэзии, театра, живописи способствует общехудожественному развитию студента. Соотнесение исполняемого произведения с собственным музыкальным и общим жизненным опытом выявляет личностную значимость музыки, способствует созданию индивидуальной трактовки, стимулирует поиски адекватных исполнительских средств ее передачи и эмоционального воздействия на слушателя. В конечном счете, это поднимает работу студента на уровень творчества. А возможность проверки соответствия своей интерпретации композиторскому замыслу через эстетический отклик на нее слушателей заставляет быть особенно требовательным к себе в процессе подготовки к исполнению. Наконец, удачное исполнение и проведенная беседа о музыке вызывают чувство радости, удовлетворения от проделанной работы, способствуют формированию потребности в общении «через музыку», создают предпосылки для развития педагогических способностей.

Однако следует иметь в виду, что это лишь возможности и перспективы, а успешное решение поставленных задач требует внимательного отношения к учебному процессу, расширения его рамок с помощью целесообразных форм и методов работы. Так, для совершенствования профессиональной исполнительской подготовки учителя музыки чрезвычайную ценность приобретают чтение с листа, эскизное и фрагментарное разучивание, параллельное освоение произведений, сложных по содержанию и техническим задачам и более легких для исполнения или более доступных для детского восприятия.

Интенсивное воздействие этих методов состоит в том, что они:

- обеспечивают приток богатой и разнохарактерной информации и служат пополнению багажа знаний студентов, раздвижению их профессиональных горизонтов;

- вследствие особого эмоционального подъема при знакомстве с новой музыкой способствуют качественному улучшению самих процессов музыкального мышления;

- требуя максимального внимания не к отработке деталей, а к целостному охвату и воплощению звукового образа, формируют способность к сиюминутному восприятию, создают основу для работы интуиции;

- используя принцип свободного выбора, не регламентированного задачами учебного процесса, стимулируют развитие личностных интересов;

- расширяя возможности исполнительского общения с разными стилями и соответствующей им техникой исполнения, обогащают умения и навыки.

Очень интересны и полезны коллективные формы работы, позволяющие широко внедрять в учебный процесс принципы «контекстного обучения». Такое обучение связано с работой всего класса, подготовкой различного рода просветительских мероприятий и их моделированием на своем коллективе, реальными концертно-лекционными выступлениями в школе и, наконец, с обсуждением результатов этой деятельности и планированием дальнейшей работы. Показательно, что «импульс активности» в такой деятельности исходит не только от педагога и учеников, но и от

используемого музыкального материала, а также от ответной реакции слушателей. Все это позволяет строить работу с максимальным стимулированием самостоятельности и творческой инициативы студента. А для их педагога главным становится решение двух взаимосвязанных задач: приобщая студентов к самостоятельной познавательной деятельности и творческому поиску, он должен учить его эффективно и рационально работать. Только тогда он сможет «привить ему ту самую самостоятельность мышления, методов работы, самопознания и умения добиваться цели», которые Г.Г.Нейгауз называет зрелостью – «порогом, за которым начинается мастерство».

Говоря о содержании исполнительской деятельности и путях подготовки к ней, нельзя обойти вниманием и другие важные вопросы – как она сама влияет на личность учителя музыки, как сказывается на формировании его педагогического мастерства, воспитании профессионально значимых качеств его личности. Вопросы эти особенно важны сегодня, в аспекте гуманно-личностного подхода к педагогическому процессу, в котором «личность ученика развивает только развивающаяся личность учителя». Принимая за исходную точку положение о том, что личность музыканта – ее глубина, широта и самобытность – является определяющим фактором его педагогического искусства, мы не должны забывать, что сама эта личность – явление сложное, она складывается из целого ряда влияний и реализуется в различных формах деятельности.

Сопоставление исполнительства и педагогики по указанным направлениям дает возможность проследить, как они взаимодействуют между собой и в комплексе способствуют развитию профессионально значимых качеств личности педагога-музыканта. В основу такого анализа можно положить триаду «композитор – исполнитель - слушатель», которая в педагогическом процессе дополняется еще одним необходимым звеном – учителем, и рассмотреть перспективы формирования его личности на путях исполнительского общения: 1) с композитором и его музыкой; 2) с самим собой как творческой индивидуальностью; 3) со слушателем-учеником как главной целью деятельности.

1. Поскольку вся работа по музыкально-эстетическому воспитанию, музыкальному образованию и исполнительскому обучению связана с восприятием и изучением музыкальных произведений, деятельность педагога-музыканта требует от него не только знания музыки, ее характера, выразительных средств, воспитательных возможностей, но и умения ее исполнять. Необходимость «учить музыкой» заставляет его постоянно заботиться и о совершенствовании исполнительского мастерства, и об обогащении своего духовного мира.

В процессе работы исполнителя над текстом произведения стремление к точной передаче авторского замысла заставляет его изучать творчество композитора, его стиль, знакомиться с культурно-творческим контекстом появления и дальнейшей жизни исполняемой музыки, что само по себе развивает музыкальную эрудицию, расширяет художественный кругозор. А попытки «подобрать связку ключей» к композитору приводят к глубокому проникновению в интонационную сущность его музыки, определению соответствующих необходимых исполнительских приемов. Так исполнитель учится у тех композиторов, у той музыки, которую он играет, а помогает ему в воссоздании ее образного мира окружающая жизнь: природа и быт, личные переживания и, конечно, искусство во всех его видах. Самые разнообразные аналогии не только помогают ему уяснить глубинный смысл исполняемого, но и

расширяют его собственный ассоциативный опыт.

2. Исполнение музыкального произведения и весь процесс подготовки к нему становятся для музыканта собственным творчеством. Но для того, чтобы творить, исполнитель должен не только включить в работу весь свой музыкантский и жизненный опыт, - он должен в первую очередь познать себя – выявить свои сильные и слабые стороны, определить свои эмоциональные подходы к музыке, свои исполнительские намерения. А потребность в самовыражении скажется в артистизме и эмоциональной заразительности его исполнения.

Создание собственной интерпретации исполняемых произведений требует от музыканта глубокой внутренней работы, которая не ограничивается конкретными временными рамками, а охватывает практически всю его творческую жизнь. Эта работа притягивает к себе и его интеллект, конструктивные силы ума, и активность непосредственного чувства.

В то же время такая работа дает возможность осознать то, что способность правдиво и убедительно выразить мысли и чувства, сконцентрированные в исполняемой музыке, нельзя получить в готовом виде. Путь к ней лежит через преобразование объективной (авторской) информации в события его собственного внутреннего мира, и этот путь он должен пройти самостоятельно, призвав на помощь все свои умения наблюдать, вслушиваться, размышлять о жизни и о себе.

Путь художественных поисков тесно связан с исполнительской самореализацией музыканта, которая в процессе кропотливой и упорной технологической работы связывает воедино его ум, чувство и волю, обостряет внимание, развивает способности самоконтроля, совершенствует исполнительское мастерство. Она рождает уверенность в своих художественных и технических возможностях, позволяет ему создать собственный исполнительский стиль. Более того, такая работа помогает ему подняться над технологией исполнительства, стать настоящим художником, испытать вдохновение подлинного творчества. А, испытав его однажды, он будет стремиться к этому и дальше – создавать для него почву своим неустанным трудом и новыми творческими поисками, стараться приобщить к этому творчеству своих слушателей и учеников, поделиться с ними радостью художественных открытий.

Такие личностные приобретения не могут не сказаться и в его педагогической деятельности.

3. Наконец, направленность исполнения на слушателя прочно связывает работу музыканта с интересом к личности ученика, с изучением возможностей его музыкального восприятия и художественной отдачи. Более того, в учебном процессе центральной фигурой становится именно ученик. Следовательно, учителю в первую очередь необходимо знать его интересы, способности и психические особенности. И лишь тогда, познавая воспитанника, он вместе с ним идет к музыке. Исполнителю это позволяет проникнуть в духовный мир ученика и включить его в свой диалог с композитором.

Исполнительство, его обращенность к слушателю находят свое продолжение в желании музыканта подкрепить художественное видение словами, пробудить у учащихся те же мысли и чувства, воспитать у них понимание и любовь к музыке. Это становится основой развития его педагогических способностей, а сама педагогическая деятельность предоставляется в его распоряжение самое действенное средство общения – слово.

Слово о музыке, обращенное к слушателю – ученику, таит в себе массу возможностей. Это и информация об авторе и его времени, и помощь в нахождении путей постиже-

ния художественного смысла музыки, ее интонационно-образного становления и выразительных особенностей, и создание соответствующей эмоциональной настроенности, пробуждение воображения и фантазии ученика. При этом артистизм собственно музыкального исполнения педагога поддерживается и даже усиливается благодаря свободному владению эмоционально яркой, образной и логически убедительной речью.

Но главная цель такого воздействия – помощь учащемуся в формировании способностей личностного общения с музыкой, развитие его умений путем вдумчивого анализа нотного текста и эмоционального погружения в музыку создание собственной слушательской трактовки или исполнительского замысла. Все это развивает практику педагогического общения, помогает педагогу найти индивидуальные подходы к работе с каждым учеником, над каждым конкретным произведением, использовать в своем исполнении или исполнительском показе соответствующие только данной «триаде» варианты интерпретации, подобрать наиболее подходящие для нее методы слушательской и исполнительской работы, превращающие эту работу в совместный художественный поиск.

Таким образом, личностное общение через музыку и ее «словесное окружение» позволяет педагогу-исполнителю не только обогатить внутренний мир ученика новыми музыкальными впечатлениями и мыслями о музыке, направить его воображение, осветить исполнительские задачи, но и приобщить его к своим ценностям, своим эстетическим переживаниям и духовным устремлениям.

Возникающее при этом диалогическое взаимодействие поднимает учебный процесс на уровень творчества, переплавляет опыт исполнительского общения музыканта в его педагогическое мастерство, а ученику подает пример верности композитору и себе самому, учит и «жизни в музыке», и «разговору музыкой». Такое общение рождает и у педагога, и у его учащихся потребность в передаче друг другу своих мыслей и чувств, даже трансформировании своего духовного мира – через музыку и поколения его слушателей и исполнителей – в будущее, и в то же время дает понимание того, что такая передача имеет смысл лишь тогда, когда их внутренний мир богат, а значит, и интересен другим людям.

Синтез исполнительских и педагогических качеств учителя музыки складывается не сразу. Это сложный, многогранный и развивающийся процесс, в котором артистические, художественные, музыкальные способности помогают творческому осуществлению педагогической деятельности, а она, в свою очередь, способствует более полному раскрытию таланта и индивидуальности исполнителя. Основой такого синтеза будет педагогическая направленность личности учителя музыки, его стремление к педагогической и исполнительской отдаче, а общение во всех его видах станет основным механизмом творчества и учителя, и ученика.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баренбойм Л. Путь к музицированию. / - М. – Л.: Сов. Ком-р, Ленинград, 1973.
2. Коган Г. У врат мастерства. / - М., 1963.
3. Абдуллин Э.Б., Николаева Е.В.. Теория музыкального образования. / - М., 2004.

Маркос И.Б., доцент
Костанайский государственный педагогический институт

ТРЕНИРУЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ НАГРУЗКИ – ФАКТОР ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ПОДГОТОВКИ В СПОРТИВНЫХ ИГРАХ

В ряде работ Ю.В.Верхошанского [1,2,] посвященных изложению теоретико-методических подходов к реализации идеи управления тренировочным процессом, конкретизирован целый ряд представлений, относящихся к структуре тренировочного процесса и определены центральные, наиболее важные понятия – объект и система, подлежащие направленному изменению в условиях спортивной тренировки. Автором выдвинуты два принципиально новых понятия в системе управления тренировочным процессом – «тренирующий потенциал нагрузки» и «тренировочный эффект нагрузки». Под тренирующим потенциалом нагрузки (ТП) понимается возможность последней вызвать функциональную реакцию организма и соответствующие изменения в его состоянии к системе внешних отношений. При этом ТП является понятием относительным, которое рассматривается и оценивается в связи с текущим состоянием спортсмена.

Тренировочный эффект нагрузки (ТЭ) отождествляется с относительно устойчивыми функциональными сдвигами в организме спортсмена и изменениями в его состоянии, достигнутыми в результате той или иной программы двигательной нагрузки.

Раскрывая и последовательно анализируя логическую схему организации тренировочного процесса, автор подчеркивает высокую сложность связи между отдельными звеньями и контурами управляемой системы. По его мнению, основная роль в системе управления отводится двум контурам- «А» (двигательная нагрузка -ТП − состояние спортсмена) и «Б» (состояние спортсмена - ТЭ − внешние взаимодействия спортсмена).

Ю.В.Верхошанский указывает, что оценка надежности прогноза и вероятность успешного управления системой наименее высоки по контуру «А» и обращает внимание на тот факт, что это «наиболее слабое звено в системе управления тренировочным процессом». В целом же, как он считает, успех практического решения проблемы управления тренировочным процессом зависит, прежде всего, от знания закономерностей между динамикой состояний спортсмена и задаваемой тренировочной нагрузкой на двигательных этапах подготовки.

Тот факт, что наиболее слабым и плохо «управляемым» является именно контур «А», на наш взгляд, вполне объяснимо. В этот контур включено такое звено, как «состояние спортсмена» (или, более точно – функциональное состояние спортсмена), который еще плохо поддается точной оценке с помощью как психолого-педагогических, так и физиологических и биохимических методов. В своей практической деятельности тренеры как детских спортивных школ, так и высококвалифицированные тренеры профессиональных клубных и других сборных команд все еще лишены возможности иметь точные оценки функционального состояния спортсмена, поскольку все применяющиеся методы либо недостаточно информативны и малочувствительны, либо чрезвычайно трудоемки, сложны и дорогостоящи. Другим, не менее важным аспектом этой проблемы является то обстоятельство, что функциональное состояние спортсмена тесно связано с его индивидуальными особенностями и, в частности, со свойствами нервной системы (НС), что до сих пор все еще практически

не учитывается в спортивной деятельности.

В частности, по нашим данным, полученным в результате многолетних наблюдений над спортсменами с различными индивидуальными особенностями НС, для спортсменов со «слабой» НС характерно резкое изменение текущего функционального состояния даже на относительно небольших временных промежутках (от 2-3 дней до 1 недели и месяца) с резкими перепадами общего самочувствия и настроения вплоть до полной апатии, потери интереса к тренировкам и т.п., в то время как для спортсменов с «сильной» НС характерно довольно стабильное, ровное функциональное состояние. Понятно, что учет индивидуальных особенностей занимающихся, с этой точки зрения, означает, по существу, определенный шаг на пути к конкретизации понятия «состояния» спортсмена, а коррекция тренировочных программ на этой основе ведет к уточнению таких терминов, как ТП и ТЭ, а в целом к усилению «наиболее слабого» звена в системе управления тренировочным процессом.

Развивая представления о ТП нагрузке, можно применительно к реальным условиям подготовки в спортивных играх рассматривать два его аспекта:

1. Индивидуальный ТП нагрузки, применительно к отдельному спортсмену.
2. Групповой ТП нагрузки, применительно ко всей команде.

Оба компонента, как правило, в реальных условиях спортивной практики почти никогда не совпадают, поскольку при одной и той же двигательной нагрузке ее ТЭ и возможность возникновения стойких положительных функциональных сдвигов будут резко различными в зависимости от свойств НС спортсмена. В частности, ТЭ нагрузки средней величины окажется максимален для спортсменов со слабой НС, обладающих, как ранее отмечалось /3/, низким уровнем физической работоспособности и резкими перепадами функционального состояния и, наоборот, ТЭ нагрузки средней величины может оказаться нулевым для спортсменов с сильной НС, обладающих высоким уровнем работоспособности, поскольку не вызовет у них практически никаких адаптационных сдвигов. Отсюда понятно, что ТП нагрузки одной и той же величины в первом случае окажется максимальной, а во втором минимальным.

Таким образом, мы считаем, что само понятие ТП нагрузки определяется индивидуальными особенностями НС спортсменов, в частности, при одних и тех же величинах нагрузки их ТП, как правило, различен у спортсменов с разным уровнем свойства силы НС. Максимальная вели-чина ТП у спортсменов со «слабой» НС достигается при умеренных или средних величинах нагрузок. Наоборот, у спортсменов с «сильной» НС максимальная величина ТП достигается при нагрузках выше среднего уровня или довольно больших по величине.

Выдвинутые предположения подтвердились в результате психофизиологического обследования игроков ряда баскетбольных и футбольных команд, которые проводились по известным методикам В.Д.Небылицина и Р.М. Найдиффера [3,4,5]. В результате обследований выявлено, что команды, имеющие более высокие среднегрупповые уровни свойства силы НС, рассчитанные по индивидуальным данным всех игроков каждой из команд, имели и более высокие уровни физической работоспособности. Несомненно, что оптимальный ТЭ у игроков таких команд вызывают тренировочные нагрузки достаточно большой величины; у них же отмечаются и высокая устойчивость в стрессовых ситуациях, высокая психологическая надежность,

а большая часть игроков команды имеет широкий объем восприятия, высокоэффективное внимание и способности к игре на многих местах - универсальное игровое амплуа. Оптимальным тактическим вариантом ведения игры таких команд является «тотальная» игра с применением прессинга.

В отличие от команд, имеющих высокие среднегрупповые уровни свойства силы НС, коллективы с меньшим уровнем этого свойства отличаются и более низким уровнем физической работоспособности; их оптимальным тактическим вариантом является аритмичное ведение игры с частыми паузами; более низкий уровень имеют и ряд других показателей.

Эти данные получены при обследовании спортсменов различной спортивной квалификации, начиная от II – III спортивных разрядов до МС и МСМК- игроков ведущих команд. Как показывают проведенные нами экспериментальные исследования, команда с высоким среднегрупповым значением критерия свойства силы НС (сильной групповой НС) будет значительно превосходить команду с низким среднегрупповым значением критерия силы НС (слабой групповой НС) по таким характеристикам, как устойчивость к стрессовым ситуациям ответственных соревнований, объемом восприятия и скорости анализа игровых ситуаций, величинам МПК и уровню общей и игровой физической работоспособности, оптимальным объемам тренировочных и соревновательных нагрузок. Различной окажется и тактика ведения игр: «тотальная» игра в высоком темпе с постоянным применением прессинга для первой и аритмичная игра в невысоком темпе с частыми паузами для второй.

Таким образом, данные наших экспериментальных исследований позволяют говорить о высокой роли свойств НС, представляющих собой базисный критерий, на котором основывается индивидуализация тренировочного и соревновательного процесса в спортивных играх. Полученные нами результаты полностью согласуются с мнением ведущих специалистов в области теории и методики физического воспитания и спортивной тренировки, которые подчеркивают значение индивидуальности спортсмена как ведущего фактора в достижении высоких результатов [2,6]. Так, рассматривая большой фактический материал, относящийся к различным аспектам подготовки спортсменов высшей квалификации, В.Н. Платонов основной стратегией тренировки считает не механическое подтягивание слабых звеньев регуляций функции организма до модельных значений, не сглаживание индивидуальности, а наоборот, - развитие сильных сторон организма и личности спортсменов, как ведущего условия достижения ими спортивных результатов [6] .

ЛИТЕРАТУРА

1. Верхошанский Ю.В. Теоретико-методические подходы к реализации идеи управления тренировочным процессом. /Теория и практика физической культуры, 1981 №4.-С.8-11
2. Верхошанский Ю.В. Программирование и организация тренировочного процесса – М. ФиС, 1985-176с.
3. Маркос И.Б. Межиндивидуальные различия и работоспособность спортсменов высокой квалификации в спортивных играх /Пути повышения специальной работоспособности квалифицированных спортсменов. Сборн.научн. статей. - А-Ата, КазИФК, 1985.- С. 105-110
4. Маркос И.Б. Оптимизация тренировочного процесса баскетболистов на основе учета их индивидуальных особенностей. / Управление физиической подготовкой спортсменов. Сборн.научн.статей. А-Ата, Каз ИФК, 1985.- С. 99-105

5. Маркос И.Б. Индивидуальные характеристики при подготовке спортсменов различной квалификации в спортивных играх. / Психологическое обеспечение подготовки спортсменов. Сборн.научн.статей.- Алма- Ата, Каз ИФК 1987.-С.50-55
6. Платонов В.Н. Подготовка квалифицированных спортсменов. –М., ФиС, 1986.- 287с.

Моторико Л.Г., старший преподаватель
Костанайский государственный педагогический институт

ОБРАЗОВАНИЕ И ЗДОРОВЬЕ: НОВЫЕ ПРОБЛЕМЫ, НОВЫЕ ПОДХОДЫ К ИХ РЕШЕНИЮ

Наши дети именно в школе проходят один из сложных этапов развития, во время которого организм ребенка достигает биологической зрелости. В этом возрасте наблюдаются глубокие нервно-психические и гормональные изменения, интенсивный рост, половое созревание, обуславливающее повышенную чувствительность и восприимчивость подростков к возникновению ряда заболеваний. Именно в этом возрасте зарождаются хронические заболевания, которые затем ограничивают годность к различным профессиям, службе в армии и т.д. По экспертным оценкам, рост заболеваемости среди школьников на треть вызывается неблагоприятными факторами внут-ришкольной среды [1]. Это большая наполняемость классов, недостаточное освещение, перегруженность занятиями, плохой психологический климат, проблемы обеспечения полноценным питанием и другие.

В целом же на здоровье современных школьников влияет целый комплекс неблагоприятных факторов. Важнейшими из них являются недостаточное и несбалансированное питание, практически повсеместное ухудшение экологической обстановки, стрессовые воздействия, связанные с низкими доходами семьи, социальным напряжением в обществе. Сказывается и зачастую несоответствие программ и условий обучения детей гигиеническим нормативам, распространение вредных привычек.

Результаты медицинских обследований показывают, что почти каждый второй ребенок в Казахстане страдает той или иной патологией. Из числа всех страдающих в республике психическими и поведенческими расстройствами, каждый четвертый – ребенок. Так, по данным статистики органов здравоохранения, среди детей наблюдается рост числа нервных болезней на 78%, заболеваний эндокринной системы - на 55%, костных болезней - более чем на 100%, число врожденных патологий увеличилось на 33,2%. Наиболее распространенные заболевания среди школьников - болезни желудка, органов дыхания и нарушения опорно-двигательного аппарата. По словам вице-министра здравоохранения Сауле Диканбаевой, одной из основных причин высокой заболеваемости детей являются нерешенные проблемы в общеобразовательных учреждениях [2]. Среди них - плохая организация горячего питания в школах и скудный рацион столовых, переполненность школ (более 50% школ работают в 3-сменном режиме), отсутствие централизованного водоснабжения и канализации. Одной из важнейших причин неблагополучия здоровья учащихся являются стрессогенные технологии проведения урока и оценивания знаний учащихся. Обстановку усугубляют недостаток физической активности учащихся, приводящий к гиподинамии и другим нарушениям их здоровья, перегруженность учебных программ фактологи-

ческой информацией, вызывающей у учащихся переутомление и стресс. Сказывается и неспособность многих учителей в условиях современной организации образовательного процесса реализовать индивидуальный подход к учащимся с учетом их психологических, физиологических особенностей и состояния здоровья.

На состояние здоровья школьников негативно влияет интенсификация обучения: раннее начало, углубленное изучение отдельных предметов. Показатели здоровья учащихся в школах с углубленным содержанием образования, где учебная нагрузка значительно больше, хуже по сравнению с общеобразовательными классами. Распространенность функциональных отклонений, хронических заболеваний и общая патологическая пораженность в школах нового типа в 1,3-1,5 раза выше.

Внедрение в Казахстане инновационных образовательных учреждений - гимназий и лицеев, совпавшее по времени не только с общим кризисом образования, но и с ухудшением всех медико-демографических показателей, обострило уже известные «школьные болезни», придав им специфический характер.

Ученые называют различные причины негативной динамики состояния здоровья казахстанских школьников, обучающихся в учреждениях разного типа [3]. Среди них наиболее значимыми являются:

- ✓ неготовность детей к интенсивному обучению;
- ✓ высокая физиологическая цена учебной нагрузки как следствие открытой и скрытой интенсификации учебного процесса;
- ✓ неблагоприятная адаптация учащихся к усложняющейся на каждой ступени обучения учебной программе;
- ✓ диспропорция интеллектуального и мотивационного развития;
- ✓ недостаточная рациональность способов учебной работы, приемов и навыков интеллектуальной деятельности;
- ✓ доминирование в учебных программах заданий на заучивание, повторение, действия по образцу; недостаточная готовность педагогов к работе в режиме учета индивидуальных особенностей учащихся;
- ✓ слабая материально-техническая база школ, которая приводит к несоблюдению санитарно-гигиенических регламентов организации образовательного процесса.

Стоит отметить, что этот негативный процесс начинается еще до школы - подготовка идет уже в детском саду, в подготовительных классах. При этом не соблюдаются физиологические и гигиенические требования к организации учебного процесса. Отмечена некомпетентность в вопросах охраны и укрепления здоровья детей среди педагогов и родителей.

Опасность школьных факторов риска состоит в том, что действуют они комплексно, длительно и непрерывно – 10-11 лет. Кроме этого, на начальные стадии заболеваний родители и педагоги часто не обращают внимания, пока не сформируется выраженная патология. При этом учебная нагрузка практически повсеместно превышает нормативные показатели. Более 85% первоклассников ежедневно делают домашние задания. Значительное число учащихся вынуждено тратить на самоподготовку более 4 часов в день - этот факт позволяет оценить дополнительную нагрузку школьников.

Еще один тревожный фактор – практически исчезла культура здорового образа жизни. Сейчас среди определенной части казахстанской молодежи «не модно» быть здоровым. Модно курить, пить (в лучшем случае пиво), вступать в половые контакты. Российскими исследователями (Зайцев Г.К., Зайцев А.Г., С. -Петербург)

было опрошено 500 учащихся 10-х классов и 200 учителей школ. Им было предложено анонимно в письменной форме ответить на вопрос «Как надо заботиться о здоровье детей в школе?»

Основные суждения российских учащихся старших классов по обозначенной проблеме, которые в основном идентичны казахстанским, представлена в таблице [4].

Основные суждения учащихся 10-х классов о том, как надо заботиться о здоровье детей в школе

п/п	Основные суждения	Частота упоминаний, %
1	Сократить количество уроков в школе	50
2	Проводить меньше контрольных работ	8
3	Меньше задавать уроков на дом	35
4	Заниматься в школе 5 (а не 6) дней в неделю	45
5	Улучшить расписание уроков	12
6	Учителям лучше относиться к ученикам (не вызывать у них стрессового состояния)	32
7	Включить в программу обучения уроки здоровья (валеологии, психологии, сексологии)	32
8	Увеличить количество уроков физкультуры	29
9	Лучше проводить уроки физкультуры	10
10	Обучать плаванию	30
11	Чаще проводить в школе “День здоровья”	19
12	Организовывать занятия в тренажерном зале	5
13	Чаще организовывать походы	10
14	Предоставить возможность заниматься в спортивной секции при школе	7
15	Улучшить медицинское обслуживание (мед.осмотр, прививки, лекарства)	41
16	Поддерживать нормальную температуру воздуха	19
17	Регулярно проветривать классное помещение	9
18	Поддерживать чистоту в классной комнате	7
19	Поддерживать нормальное освещение в классной комнате	7
20	Улучшить качество питания в школьной столовой	40
21	Включать в рацион больше витаминов (фруктов и овощей)	7
22	Сделать питание в школьной столовой бесплатным	40

Интересно, что в результатах исследования обнаружилась схожесть мнений учеников и учителей о необходимости решения в школе основных валеологических проблем. Это выполнение физиолого-гигиенических требований к учебному процессу (расписание занятий составлять так, чтобы ученики в школе не переутомлялись); соблюдение психогигиенических требований во взаимоотношениях «учитель – ученик» (лучше относиться к ученикам, создавая благоприятный психологический фон учения); поддержание нормальных санитарно-гигиенических условий на уроках (соблюдать чистоту, температурный и световой режимы в классной комнате); увеличение количества уроков физкультуры и качества их проведения и увеличение внеклассных оздоровительных мероприятий («Дни

здоровья», походы выходного дня); введение в школьную программу учебной дисциплины, направленной на обучение детей здоровому образу жизни (валеологии); улучшение медицинского обслуживания учащихся; улучшение качества питания детей в школьной столовой.

В целях реализации приоритета «Здоровье, образование и благополучие граждан Казахстана» долгосрочной стратегии «Казахстан-2030» в стране создано новое профилактическое направление в здравоохранении - служба формирования здорового образа жизни. Основными задачами службы является реализация комплексной программы «Здоровый образ жизни», где одним из главных приоритетов определена охрана здоровья детей и подростков.

В деле охраны здоровья детей и подростков важное место заняло гигиеническое обучение в объеме предмета «Валеология», основным назначением которого является сохранение и укрепление здоровья целевых групп в школьной среде. Сегодня программа внедрена в 75% общеобразовательных школ, разработаны и тиражированы учебники для 4-11 классов, имеют специальную подготовку 20% учителей. Проводимые республиканские социологические исследования среди школьников показывают, что за последние 5-6 лет уровень знаний в вопросах предупреждения заболеваний, профилактике факторов риска повысился до 80-85%.

Уже четыре года по инициативе НЦПФЗОЖ к вопросам формирования ЗОЖ стали привлекаться школьные психологи, для которых был разработан пакет методических материалов, включающий методическое руководство и сборник диагностических коррекционных методик «Школьная психология в процессе формирования психического здоровья детей и подростков». Данные технологии основаны на выявлении детей с психологическими проблемами с последующей коррекцией их поведения. В настоящее время разрабатывается программа «Школьная социология в процессе формирования социально здоровых детей и подростков», целью которой является привлечение социальных педагогов к вопросу укрепления здоровья детей. Привлечение психологов и социальных педагогов наряду с внедрением предмета «Валеология» должно стать эффективным инструментом в профилактике поведенческих факторов риска у детей, подростков и молодежи.

Такие подходы к решению проблемы здоровья учащейся молодежи обозначены в Послании Президента Республики Казахстан Н.Назарбаева народу Казахстана от 28 февраля 2007 года [5]. Особый акцент в этом программном документе сделан на необходимости начальной медицинской подготовки в учебных заведениях, что еще раз подчеркивает государственную важность сохранения и укрепления здоровья учащихся. А это возможно только совместными усилиями министерств и ведомств, при активном участии родителей и самих учащихся.

Очень важно при этом, чтобы сложившуюся ситуацию захотели изменить абсолютно все причастные к образовательному процессу, начиная с педагогов и заканчивая родителями. Любая деятельность может быть безвредной для здоровья, если задаваемые нагрузки соответствуют возрастным физиологическим и психологическим нагрузкам детей и подростков. Необходимой основой эффективной организации деятельности образовательных учреждений и создания условий для сохранения здоровья учащихся является следование санитарно-эпидемиологическим правилам, соблюдение нормативов образовательного процесса и эффективное использование здоровьесберегающих технологий.

Эти технологии следует рассматривать, как качественную характеристику любой образовательной технологии, ее «сертификат безопасности для здоровья», как совокупность тех принципов, приемов, методов педагогической работы, которые, дополняя традиционные технологии обучения и воспитания, наделяют их признаком здоровьесбережения не только в узком, но и в широком смысле слова. Подобные подходы позволят сформировать правильное понимание «взрослости», которое не ассоциируется с умением курить, употреблять алкоголь или наркотики.

Обозначенная проблема актуальна в связи с ситуацией, которая сложилась на данном этапе развития нашего общества. С одной стороны, убыстрение ритма жизни, информационный бум, ухудшение экологической обстановки, распространение психоактивных веществ (наркотики, лекарственные препараты и проч.) не способствует оздоровлению населения. С другой - от современного человека требуется, чтобы он был энергичным, мобильным, активным, успешным, а для этого необходимы жизненные силы и здоровье. Попытки разрешить данное противоречие сейчас предпринимаются на уровне государства: различные республиканские программы по улучшению состояния здоровья населения, профилактике аддитивного поведения; финансирование медицинских исследований и проч. Но до тех пор, пока каждый из нас не осознает всю важность данной проблемы, ответственность за свое здоровье, его ценность, это противоречие разрешено не будет.

В этом смысле студенты педагогических учебных заведений представляют особый интерес [6]. Помимо того, что каждый из них является субъектом собственной жизни, в своей профессиональной деятельности они будут прямо или косвенно влиять на формирование отношения к здоровью и здоровому образу жизни детей. Следовательно, важно знать особенности отношения студентов к здоровью в процессе их профессионального обучения. Современному обществу нужен специалист, профессионально-педагогическая деятельность которого отвечает значительно возросшим требованиям к качеству и организации учебного процесса, специфике складывающейся системы непрерывного образования.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Козлова Т.В. Право на образование и проблемы сохранения здоровья ребенка. Методическое пособие.- Самара, 2005.- 50 с.
2. Меры улучшения межсекторального сотрудничества по охране здоровья школьников и допризывной молодежи. Казинформ
3. Колокина Р.С., Айтуллина А. А. Особенности сохранения и укрепления здоровья детей и подростков в условиях интернатных учреждений. http://www.okynet.kz, с.2-3.
4. Зайцев Г.К., Зайцев А.Г. Как надо заботиться о здоровье детей в школе: суждения учащихся старших классов и учителей. //Валеология, 2001, №1,С. 7-11.
5. Адылханов А.С., Жанабердиева К.А. //Валеология. Программа. chem.goruo.kostanay.kz.
6. Корсина И.В. Осознание здоровья как ценности среди студентов педагогического колледжа. www.pomorsu.ru

Севостьянова С.С.
кандидат медицинских наук, доцент
Григорова Ю.Б.
Костанайский государственный педагогический институт

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ НАРУШЕНИЯ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Эмоциональная система является одной из основных регуляторных систем, обеспечивающих активные формы взаимодействия организма. Актуальность познания эмоциональной сферы не вызывает ни у кого сомнения. Ведь чаще всего объяснение поведения мы ищем в наших переживаниях. Эмоциональные состояния как помогают нам преодолеть ситуацию затруднения, так и препятствуют справиться с самым легким.

Дезорганизующее влияние эмоций имеет два аспекта:

- нарушение целесообразного и социально-опосредованного поведения индивида, направленного на самого индивида и других людей (негативные эмоциональные состояния, депрессия);

- сильные эмоции гнева и страха, которые не только могут полностью разрушить текущую активность самого индивида, но и активно заражать других.

Дезорганизующее влияние эмоций наблюдается на протяжении онтогенетического развития человека, но особенно ярко проявляется в кризисные периоды развития и выражается в различных формах.

Социально-психологическая и биологическое положение подростка является переходным от детства к взрослости.

Связанная с этим коренная ломка – инволюция одних психических особенностей и вызревание других обусловливает ряд психологических трудностей, носящих характер как субъективно значимых для подростков, так и объективных, нередко, осложняющих взаимодействие с ними. Сочетание дисгармонии, напряженности протекания полового метаморфоза, функциональной недостаточности центральной нервной системы приводит к тому, что в подростковом возрасте чаще, чем в других критических возрастных фазах детства, возникают различного рода нарушения в сферах психической деятельности, в том числе и эмоциональной [2].

Нарушения в аффективной сфере являются источником дезадаптации подростков и нередко приводят к развитию патологии, антисоциального и криминального поведения[7]. Вот почему проблема эмоциональных нарушений привлекает внимание широкого круга исследователей. Вместе с тем, задача профилактики и коррекции нарушений в подростковом возрасте требует дальнейшего изучения.

Задержки и искажения развития могут привести к формированию и закреплению примитивных, не всегда адекватных форм аффективного реагирования, среди которых наиболее часто встречается агрессия. В быту термин «агрессия» имеет широкое распространение для обозначения насильственных захватнических действий. Агрессия и агрессоры всегда оцениваются резко отрицательно, как выражение наличия культа грубой силы. В основном же под агрессией понимается вредоносное поведение. В понятии «агрессия» объединяются различные по форме и результатам акты поведения – от злых шуток, сплетен, враждебных фантазий, до бандитизма и убийства. В подростковой жизни нередко встречаются формы насильственного поведения, определяемого в терминах «задиристость»,

«драчливость», «озлобленность», «жестокость». В подростковом возрасте важной деталью психологического развития является агрессия. К сожалению, в последние годы отмечается значительный рост как агрессивности подростков, так и проявления противоправного поведения [1].

Агрессивное поведение подростков становится источником душевных страданий не только родителей, но и самих подростков, которые нередко сами становятся его жертвами со стороны сверстников. Рост агрессивных тенденций в подростковой среде отражает одну из острейших социальных проблем нашего общества, где за последние годы резко возросла молодежная преступность, особенно преступность подростков. При этом тревожит факт увеличения числа преступлений против личности, влекущих за собой тяжкие телесные повреждения. Участились случаи групповых драк подростков, носящих ожесточенный характер [10].

Среди агрессивных реакций необходимо выделить следующие:

- физическая агрессия (нападение);
- использование физической силы против другого лица;
- косвенная агрессия – действия, окольными путями направленные на другое лицо (сплетни, злобные шутки), ненаправленные взрывы ярости (крик, топанье ногами, битье кулаками по столу, хлопанье дверьми и др.);
- вербальная агрессия – выражение негативных чувств как через форму (крик, визг, ссора), так и через содержание словесных ответов (угрозы, проклятия, ругань);
- склонность к раздражению – готовность к проявлению, при малейшем возбуждении, вспыльчивости, резкости и грубости;
- негативизм – оппозиционная манера поведения, обычно направленная против авторитета или руководства. Негативизм может нарастать от пассивного сопротивления до активной борьбы против установившихся законов и обычаев.

Агрессивные подростки, при всем различии их личностных характеристик и особенностей поведения, отличаются некоторыми общими чертами. К таким чертам относятся бедность ценностных ориентаций, их примитивность, отсутствие увлечений, узость и неустойчивость интересов. У этих детей, как правило, низкий уровень интеллектуального развития, повышенная внушаемость, подражательность, недоразвитость нравственных представлений. Им присущи эмоциональная грубость, озлобленность как против сверстников, так и против окружающих родственников. У таких подростков наблюдается крайняя неадекватная самооценка, повышенная тревожность, страх перед широкими социальными контактами, эгоцентризм, неумение находить выход из трудных ситуаций, преобладание защитных механизмов над другими механизмами, регулирующими поведение. Вместе с тем, среди агрессивных подростков встречаются дети хорошо интеллектуально и социально развитые. У них агрессивность выступает средством поднятия престижа, демонстрации своей самостоятельности, взрослости.

На всем протяжении подросткового периода наблюдается четко выраженная динамика агрессивности. По данным Д.Д.Исаева, физические формы агрессивности преобладают у детей 10-11 лет. Особенно быстрыми темпами с возрастом растет негативизм. По мере взросления у подростков все сильнее проявляется вербальная агрессия [5]. По данным Л.Л. Семенюк, наибольшей агрессивностью отличаются 10-11 летние подростки – мальчики, у которых преобладает физическая агрессия. У мальчиков с возрастом происходит затухание физической агрессии, а у девочек отмечается рост этой формы агрессив-

ности. При спаде косвенной агрессии у мальчиков, идет её значительное увеличение у девочек. В 12-13 лет отмечается снижение вербальной агрессии у мальчиков, при постоянном нарастании этой агрессии у девочек. К 14-15 годам у мальчиков так же происходит всплеск вербальной агрессии. Негативизм значительно сильнее проявляется у мальчиков на всех возрастных периодах подросткового возраста. У девочек негативизм несколько затухает при переходе с 13 лет к 14-15 годам. За внешней грубостью мальчиков-подростков и скрытностью девочек лежит сложная картина половозрастных различий их развития, в том числе развития и проявления различных форм агрессивности [10].

Подростковый возраст часто называют периодом диспропорции развития. В этом возрасте увеличивается внимание к себе, к своим физическим особенностям, обостряется внимание к окружающим. И неудивительно, что результатом этих переживаний становится возрастная тревожность. По данным многолетних исследований ряда авторов количество тревожных людей, вне зависимости от половозрастных, региональных и других характеристик, обычно бывает близко к пятнадцати процентам. В настоящее время данный показатель увеличился в пять раз [4].

Повышенная тревожность влечет за собой большие изменения в структуре личности: снижается самооценка, возникает чувство уверенности, ненужности, агрессии, возникают трудности в адаптации и общении. А.М. Прихожан определяет тревожность как устойчивое личностное образование, сохраняющееся на протяжении достаточно длительного периода. Тревожность имеет свою побудительную силу и константные формы реализации поведения с преобладанием в последних компенсаторных и защитных проявлений [9].

Определенный уровень тревожности – естественная и обязательная особенность активной, деятельной личности. У каждого человека существует свой оптимальный уровень – это так называемая «полезная тревожность». Возрастные тревожности обусловлены, главным образом, сферой межличностных отношений, поскольку она непосредственно связана с тем, как человека оценивают другие. Расхождение в оценках, данных человеком самому себе и полученных им от других, являются важным источником тревожности. Тревожность возрастает тогда, когда индивид ощущает свою неадекватность или неэффективность в повседневной жизни.

Тревожность имеет ярко выраженную специфику, обнаруживающуюся в её источниках, содержании, формах проявления, компенсации и защиты. Для каждого возрастного периода существуют определенные области, объекты действительности, которые вызывают повышенную тревогу большинства детей в независимости от наличия реальной угрозы или тревожности как устойчивого образования. Эти возрастные пики тревожности являются следствием наиболее значимых социальных потребностей. Установлено, что подростки наиболее тревожны в отношениях с одноклассниками и родителями и наименее тревожны с посторонними взрослыми и учителями. Старшие школьники обнаруживают высокий уровень тревоги во всех сферах общения, но особенно резко у них возрастает тревожность в общении с родителями и теми взрослыми, от которых они в какой-то степени зависят. В результате комплексного исследования детей 13-17 лет выделены следующие, значимые для каждого возраста, виды тревожности:

- у учащихся седьмых классов - «школьная тревожность» и тревожность, обусловленная особенностями нервной системы;

- у учащихся восьмых классов - межличностная и самооценочная тревожность;

- у девятиклассников тревожность проявляется во всех сферах примерно в равной степени, и её испытывают сравнительно небольшое количество учащихся;

- у десятиклассников преобладает самооценочная тревожность[4].

Ситуации, которые могут вызвать приступ тревоги у подростков могут быть самыми разнообразными. Основной причиной тревоги у девочек 11-13 лет являются опасение всяких фантастических страшилищ, чудищ, мертвецов, а так же ситуации традиционно тревожные для людей. В 15-16 лет основной причиной тревоги девочек становятся страх за родных и близких, опасения доставить им неприятность, переживание за их здоровье, душевное состояние. Мальчиков больше всего тревожит насилие, они боятся физических травм, несчастных случаев, а так же наказаний, источником которых являются родители или авторитеты вне семьи. Угроза насилия, наказания остается основной темой для беспокойства у мальчиков в 11-12 лет и в 15-16 лет. Такие нюансы, как отвержение, стыд, чувство вины, переживание за родных и близких волнует их значительно меньше. Довольно часто тревожность усиливается под влиянием переутомления. К сожалению, режим школьной жизни, структура учебного года сами по себе способствуют переутомлению детей, особенно физически и эмоционально неустойчивых [9].

Краткий обзор нарушений в эмоциональном развитии свидетельствует о том, что такие проявления, как агрессия и тревожность оказывают существенное влияние на многие сферы жизнедеятельности человека. В связи с этим становится актуальной проблема коррекции этих нарушений. Остроту проблемы порождают и усиливают две взаимосвязанные негативные тенденции:

- с каждым годом увеличивается число детей со всевозможными нарушениями развития эмоциональной сферы, причем велик процент отклонений неорганического генеза;

- это беспомощность психологов, педагогов при столкновении с негативными проявлениями эмоционального развития вследствие дефицита коррекционно-развивающих технологий.

В работе с тревожными и агрессивными подростками предлагаются самые разнообразные методы. Так, например, А.М. Прихожан предлагает два метода по снятию школьной тревожности:

- метод последовательной десенсибилизации;

- метод «отреагирования» страха, тревоги, напряжения [9].

Коррекция агрессии у ребенка должна начинаться с выяснения её причин. Если коррекция не является сигналом нарушения в эмоционально – мотивационной сфере, то коррекционные действия могу быть направлены не на её устранения, а на смягчение и недопущение негативных последствий агрессивного поведения. Некоторые авторы считают, что тактика психологического воздействия должна строится в зависимости от природы агрессивного поведения.

Вайнер М.Э. предлагает технологию, ориентированную на работу с собственно эмоциями и эмоциональными реакциями как формой их проявления. В качестве ведущего средства коррекции эмоциональной сферы выступает игровой сенсомоторный тренинг [3]. Лебединский В.В. разработал уровневую технологию коррекции эмоциональных нарушений и считает, что в условиях психокоррекции очень важно обращение к базальной аффективной сфере ребенка. Первой задачей в психологической коррекции в данном случае является пре-

имущественная ориентация коррекционных воздействий на собственные механизмы базальной аффективной сферы. Второй и важной задачей психокоррекции является ориентация на структуру уровней. Такой уровневый подход к психокоррекции позволяет точно определить объект и задачи коррекционной работы, получить возможность построения и тактики работы, т.е. прицельно выбирать приемы психокоррекции и определять последовательность их применения [8]. Шевченко Ю.С., Корнеева В.А. предлагают следующие методики коррекции эмоциональной сферы:

- онтогенетически-ориентированная методика развития эмоциональной сферы;
- тренинг эмоциональной компетентности;
- методика развития саморегуляции эмоциональных состояний [11].

Наиболее обоснованным методом повышения эмоциональной устойчивости подростков является социально-психологический тренинг. В тренинге по развитию эмоциональной устойчивости задействованы когнитивная, эмоциональная и поведенческая сферы. Коррекционная программа данного тренинга представляет интерактивную и пошаговую модель перестуктурирования поведения на основе комплексного воздействия и стимуляции изменений в мотивационной, эмоциональной, волевой и нравственной сферах личности подростка [6}.

Таким образом, анализ психолого-педагогической литературы по проблеме агрессивности и тревожности, как проявлений эмоциональных нарушений, свидетельствует о том, что в настоящее время отсутствует единая система классификации эмоциональных нарушений; выявляется определенная возрастная динамика эмоциональных нарушений в подростковом возрасте. Разработанные психокоррекционные программы направлены в основном на коррекцию эмоциональной сферы, с использованием различных психокоррекционных средств.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аверин В.А. Психология детей и подростков. -СПб.: Питер, 1998. -380с.
2. Бреслав Г. Психология эмоций. –М:Смысл, 2004. -544с.
3. Вайнер М.Э. Психолого-педагогическая коррекция эмоциональной сферы.// Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. 1997, №2. –с10-27.
4. Дубровина И.В. Практическая психология образования. –М.:Сфера , 2000. -525с.
5. Исаев Д.Д., Журавлев И.И. Типологические модели поведения подростков с различными формами аддиктивного поведения.- СПб.: Питер, 1997. -242с.
6. Колодич Е.Н., Павлова И.М. Возможности социально-психологического тренинга в процессе повышения эмоциональной устойчивости учащихся// Мир психологии. 1999, №4. –с364-371
7. Лебединская К.С. Подростки с нарушениями в аффективной сфере. –М,:Педагогика , 1988. -165с.
8. Лебединский В.В. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция. –М.: Изд.-во МГУ, 1990. -199с.
9. Прихожан А.М. Причина и профилактика тревожности. // Психологическая наука и образование. 1998, №2 – с14-19.
10. Семенюк Л.М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков. М,:Прогресс, 1996. -270с.
11. Шевченко Ю.С., Корнеева В.А. Методики коррекции эмоциональной сферы //Вестник МГУ, серия №14, Психологи

Сизоненко А.М., кандидат педагогических наук
Казакова О.В., магистрант
Костанайский государственный педагогический институт

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ОЦЕНКА РУКОВОДИТЕЛЕЙ

Несмотря на то, что управляющие, менеджеры давно являются объектом пристального изучения, до настоящего времени сохраняет свою адекватность мнение Г. Кунца и С. О' Доннела о том, что оценка руководителей остается самым слабым местом работы с кадрами [1]. Особые трудности оценки руководителя, его эффективности возникают при реализации им управленческих функций целенаправленной системы в самоорганизующейся среде. Именно тогда появляются основания для возникновения противоречий между критериями эффективности для разрастания конфликта интересов. В таких условиях психологическая оценка руководителей становится составной частью решения различающихся между собой задач управления. В зависимости от преобладания целенаправленной или самоорганизующейся составляющей управления, основные задачи из их числа можно выстроить следующим образом:

- профессиональный отбор руководителей;
- аттестация руководителей;
- планирование карьеры руководителей, менеджеров;
- профессиональный отбор менеджеров низшего звена.

В первом случае профессиональный отбор основывается на знании и учете профессионально важных качеств, необходимых руководителю для эффективного исполнения своих обязанностей.

Соответственно, комплексы психодиагностических методик для определения профессиональной пригодности претендентов зависит от особенностей деятельности, на которую производится отбор. Чаще всего в числе используемых методик присутствуют методы оценки интеллекта, инициативности, нервно-психической устойчивости, коммуникативных способностей и др.

Имеет место также подход, при котором предрасположенность к руководящей деятельности рассматривается как проявление специальной способности. Для ее оценки кандидатам предлагается методика КОС-2 (на выявление коммуникативных и организаторских склонностей).

При отборе на вакантные руководящие должности в центре внимания оказывается прошлый опыт претендента. Его изучение может проводиться с помощью методик, с которыми кандидат работает самостоятельно, с последующей пересылкой материалов в организацию. Проиллюстрировать этот подход можно на примере теста, предназначенного для отбора менеджеров в области финансового управления [2].

1. Аналитические способности.

Специалист в области финансового управления должен анализировать значительный объем экономической, технологической, политической, юридической и другой информации; опираясь на свои способности, делать выводы и учитывать сложные причинные отношения между многочисленными переменными; отделять существенные данные от второстепенных.

2. Интерперсональные и организаторские умения.

Предполагается, что вы способны эффективно работать с различными категориями людей: представителями различных этнических групп, лицами, обладающими разнообразными личностными, возрастными и про-

фессиональными особенностями. Кроме того, менеджер должен быть способен к тому, чтобы своевременно определить, где можно найти необходимую для организации информацию, знать, какую информацию и в какой момент следует довести до соответствующих уровней управления. Менеджер должен быть чувствительным к нуждам и требованиям людей на различных уровнях организационной иерархии и реализовывать свои идеи решительно и эффективно.

3. Мотивация, инициатива и способность организовывать работу.

Менеджер должен обладать инициативой и мотивацией к обучению новым методам работы. Он должен быть способен организовать свое время для достижения поставленных целей и выполнения заданий руководства. Насколько вы готовы проявлять инициативу в поиске и исследовании более эффективных методов деятельности? Насколько хорошо вы можете работать с несколькими сложными проектами одновременно, организовывать свою работу с ними с учетом степени важности и срочности?

4. Способность к письменной речи.

Менеджер должен хорошо владеть письменной речью. Можете ли вы писать ясно и точно, быстро и кратко выражать свои мысли на бумаге?

5. Способности к устной коммуникации.

Менеджер должен быть способен к быстрой, четкой и конструктивной коммуникации в разнообразных ситуациях, включая взаимодействие с клиентами, подчиненными и высшим руководством. Менеджер формулирует свои мысли в лаконичной и адекватной форме, когда это необходимо, использует аргументы и метафоры, способствующие взаимопониманию.

Такое обращение к изучению прошлого опыта претендентов не исключает возможности дополнительного применения соответствующих наборов стандартизированных психодиагностических методик, тестов, опросников, в зависимости от особенностей предполагаемой деятельности. Если рассматривать опросники как формализованные планы беседы, то можно рекомендовать применять их с учетом предназначения в каждом конкретном случае так, чтобы содержащиеся в них вопросы могли быть использованы в качестве направляющей основы реального собеседования, интервью с интересующим человеком или даже в процессе целенаправленного оценочного наблюдения за ним. В то же время в ходе интервью, когда беседа содержательно и процедурно строго не ограничена, предоставляется возможность получения ранее не предусмотренной информации. Это может касаться как биографических сведений, так и оценочных суждений, намерений, новых планов на будущее и т.п. При таком подходе в центре внимания может оказаться не устоявшийся стиль поведения оцениваемого лица, а, наоборот, возможности его изменения, способности приспосабливаться к самым различным обстоятельствам, непредвиденным изменениям привычного хода событий.

Выявление этих качеств особенно важно при отборе руководителей, действующих в постоянно изменяющихся условиях, условиях самоорганизующейся среды, что часто бывает характерно для деятельности менеджеров низшего звена, ориентированных в значительной мере на самые разнообразные и всегда меняющиеся интересы потребителей, вкусы клиентов. Когда оказывается затруднительным определение качеств, обеспечивающих эффективную деятельность, из-за их неопределенности, тогда, действуя от обратного, выделяют качества, не позволяющие достигать приемлемого уровня этой эффектив-

ности. Поэтому профессиональный отбор менеджеров в таких случаях сводится к выявлению лиц с низким уровнем развития интеллекта, неадекватной профессиональной направленностью и высоким уровнем нервно-психической неустойчивости, предрасположенности к отклоняющемуся поведению.

В последнее время получает распространение высокая оценка эффективности использования такого метода профессионального отбора и оценки, как метод ассессмент-центра (АЦ). Он заключается в том, что претенденты, объединенные в группы от шести до восьми человек, в течение двух-трех дней комплексно оцениваются с помощью всех основных психологических методов отбора группой экспертов из числа старших руководителей или психологов. Несмотря на использование для оценивания самых различных методик, важнейшей чертой всех современных ассессмент-центров «является использование моделирующих заданий, которые дают возможность наблюдать профессионально важное поведение» [3]. В качестве распространенных упражнений-симуляций, предлагаемых для оценки руководителей, часто приводятся задания на анализ документов, а также обсуждения в группах, которые можно соотнести по своей форме и содержанию с тренингом коммуникативной компетенции. Уместно заметить, что моделирующие задания, упражнения-симуляции вполне допустимо определить еще и как критериально-ориентированные тесты. Эффективность АЦ объясняют тем, что в течение нескольких дней оцениваемым сложно имитировать «нужные» формы поведения, а кроме того, возрастает диагностическая ценность заданий, выполняемых в группе, при участии всех оцениваемых, то есть претенденты рассматриваются в контексте групповой динамики, процесса межличностной адаптации.

Последнее обстоятельство свидетельствует, что методом АЦ можно определить не только устойчивые психологические свойства, но и обучаемость претендентов, их адаптационные качества. Такие возможности метода, соединяющего процессы диагностики и обучения, а также его трудоемкость и относительно высокая затратность стали причиной того, что ассессмент-центры чаще используются в достаточно значимых ситуациях, особенно для выявления управленческого потенциала людей. Таким образом, ассессмент-центры могут применятся не только для отбора впервые пришедших в организацию кандидатов, но и для внутренней аттестации и продвижения по службе.

Если обратиться к собственно психологической составляющей проблемы аттестации, оценки деятельности действующих руководителей, то следует признать, что наибольшее развитие получили вопросы изучения стиля руководства. Под стилем руководства принято понимать индивидуально-психологические особенности личности, проявляющиеся в выборе и реализации управленческих действий. В психологической практике наибольшую известность и распространение получила классификация, предложенная еще в конце 1930-х годов К. Левиным, Р. Липпитом и Р. Уайтом, которые на основе изучения процессов принятия групповых решений выделили три типа руководства-лидерства: автократический, демократический, свободный.

Автократический (директивный, волевой, ориентированный на задачу) стиль проявляется в единоличном принятии решений руководителем, жесткой регламентации деятельности подчиненных по их выполнению. Для демократического (равноправного консультативного, участвующего, сотрудничающего) типа характерно вовлечение подчиненных в процесс обсуждения возможных решений, сти-

мулирование их активности и делегирование полномочий, но в конечном счете осуществление самостоятельного выбора одного из вариантов непосредственно руководителем, который и несет за него ответственность. При свободном (либеральном, покровительственном, формальном) стиле в качестве решения принимается сложившееся мнение группы, когда руководитель как бы подчиняется стечению обстоятельств, приспосабливается к ним.

Были предложены и другие классификации стилей руководства. Так, например, Е.С. Кузьмин, И.Н. Волков, Ю.Н. Емельянов[4] считали целесообразным рассматривать пять стилей руководства: дистанционный, контактный, целеполагающий, делегирующий и проблемно-организующий. И. Шипош и Т. Колларик также выделили пять стилей: авторитарный, директивный (с сосредоточенностью на фактах и деталях, разновидность авторитарного) [5], ситуационный, конформный, дезорганизующий. А.Л. Журавлев и В.Ф. Рубахин описали семь стилей: директивный, коллегиальный, либеральный, директивно-коллегиальный, директивно-либеральный, коллегиально-либеральный и смешанный [6]. Однако представляется, что эти классификации все-таки в значительной мере основываются на приведенной трехчленной классификации, то есть являются производными от нее. Эта классификация не противоречит и классификациям Р. Бейлза и Ф. Слейтора; Р.А. Кричевского и М.М. Рыжака, выделившим инструментальный (прагматический) и эмоциональный типы руководства [7], а потому можно сосредоточить внимание на рассмотрении именно автократического, демократического и свободного стилей управления.

Возвращаясь к категориям системного подхода, трудно усомниться в адекватности автократического стиля управления для случая целенаправленных систем, а свободного — для самоорганизующихся. Тогда следует принять, что в условиях взаимодействия систем обоих типов наиболее эффективным становится демократический стиль управления.

Были проведены многочисленные исследования эффективности различных стилей руководства. Сам К. Левин определил преимущество демократического стиля, при котором отмечается наивысшее удовлетворение трудом, стремление к творчеству. Между тем продуктивность групповой работы оказалась выше при автократическом руководстве. Впоследствии эти выводы неоднократно подтверждались при исследовании производственных бригад. Например, существуют данные, что в производственных бригадах с высокой производительностью, высоким ценностно-ориентационным единством стиль деятельности руководителя характеризуется как коллегиальный, а в бригадах с высокой производительностью, но низким ценностно-ориентационным единством — как директивный [8]. В рабочих группах, сложившихся как коллектив и понимающих свои задачи, наиболее эффективным становится демократическое руководство; если же коллектив еще не сложился, то успешней автократическое руководство [9].

Сами подчиненные по-разному относятся к проявлению рассматриваемых стилей руководства. Так, в проведенном обследовании 68,6% подчиненных-специалистов преимущественно высокой квалификации предпочитали демократический стиль, 22,7% подчиненных, обладающих в основном низкой квалификацией, наиболее привлекательным видели директивный стиль, 8,7% - попустительский [10].

Несмотря на определенную неоднозначность приведенных данных, можно уверенно сделать вывод о возрастающей ценности демократиичес-

кого стиля управления с ростом многомерности решаемых управленческих задач, при поиске нестандартных решений, столь необходимых в условиях изменяющейся обстановки. В таких обстоятельствах существенно возрастает значение обеспечиваемой при демократическом стиле руководства обратной связи от подчиненных к руководителю, позволяющей ему получать всестороннюю информацию о происходящих изменениях. Поэтому важнейшей психологической проблемой оценки руководителя на практике становится задача определения соответствия присущего ему стиля поведения демократической форме управления. Психологическую важность этой проблемы подчеркивает также еще и то обстоятельство, что именно лица, исповедующие демократический стиль руководства, имеют существенные предпосылки для развития внутренних противоречий, рефлексии, неуверенности в себе, а поэтому проявляют больший интерес к получению квалифицированной оценки своего поведения со стороны.

В психологической практике для определения стиля управления распространено использование специально для этого предназначенных стандартизированных опросников. Эти опросники призваны изучить имевшие место у обследуемого реальные жизненные события, его устоявшиеся предпочтения.

При переходе к проблеме психологического обеспечения планирования карьеры руководителей, менеджеров в центре внимания может оказаться не устоявшийся стиль поведения оцениваемого лица, а, наоборот, возможности его изменения, развития личностного потенциала, адаптации к изменяющейся ситуации. Для определения этих возможностей в психологии также используются стандартизированные диагностические методики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кунц Г., О'Доннел С. Управление: системный и ситуативный анализ управленческих функций. Т 2., 1981.
2. Психология менеджмента/ Под. ред. Г.С. Никифорова. СПб., 1997.
3. Купер Д., Робертсон А. Психология в отборе персонала. СПб., 2003
4. Кузьмин Е.С., Волков И.П., Емельянов Ю.Н. Руководитель и коллектив. Л., 1974.
5. Психология труда / Отв. ред. Е.М. Иванова. М., 1979.
6. Журавлев А.Л., Рубахина В.Ф. Проблема «человеческого фактора» в управлении // Психологические проблемы социальной регуляции поведения. М., 1976.
7. Кричевский Р.Л., Рыжак М.М. Психология руководства и лидерства в спортивном коллективе. М., 1985.
8. Социальная психология личности. М., 1979.
9. Платонов Ю.П. Психология коллективной деятельности. Л., 1990.
10. Свенцицкий А.Л. Социальная психология управления. Л., 1986.

Сизоненко А.М., кандидат педагогических наук
Руди И.Б., магистрант
Костанайский государственный педагогический институт

АГРЕССИЯ И ЕЕ КОРРЕКЦИЯ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Каждый человек в определенный период жизни испытывает трудности в связи с освоением нового вида деятельности, переходом к новой ситуации жизни и т.п. Подростковый возраст – один из сложных периодов в онтогенезе человека. В этот период не только происходит коренная перестройка ранее сложившихся психоло-

гических структур, закладываются основы сознательного поведения.

Известно, что в переходном возрасте происходит бурный рост и физиологическая перестройка организма, может возникнуть чувство тревоги, повышенная возбудимость, агрессивность, сниженная самооценка. При отсутствии условий для индивидуализации и позитивной реализации своих новых возможностей самоутверждение подростка может принять уродливые формы, приводить к неблагоприятным реакциям – к выраженным агрессивным тенденциям. Сегодня агрессивное поведение ребенка в жизни, его трудности, социально – духовное, психологическое и физическое благополучие вызывает опасение. Тревожным симптомом является рост числа несовершеннолетних с девиантным поведением, проявляющимся в асоциальных действиях (алкоголизм, наркомания, нарушение общественного порядка, хулиганство, вандализм др.). Мы являемся свидетелями изменения всей социальной структуры общества, интенсивных процессов расслоения населения по имущественному признаку, по отношению к различным формам собственности.

На становление агрессивного поведения оказывают влияние определенные факторы. Социальная ситуация как условие развития и бытия в отрочестве принципиально отличается от социальной ситуации в детстве не столько по внешним обстоятельствам, сколько по внутренним причинам. Подросток продолжает жить в семье, учиться, он окружен по большей части теми же сверстниками, так как в современном информационном обществе стремление подростка к статусу взрослого – мечта малодоступная, и современный подросток в большей мере попадает под воздействие побуждающей рекламы.

Первым по значимости фактором является родительская семья – важнейший институт социализации детства. Ориентация на семью и потребность в ней в этот момент жизни чрезвычайные. Особое влияние оказывают неполные семьи (отсутствие одного из родителей) и стиль руководства в семье. Стиль и поведение родителей – это относительная устойчивость целей, действий и реакций взрослого, направленных на формирование личности ребенка.

Немаловажным фактором развития агрессии является школа, так как в школе происходит тесное общение со сверстниками. Общаясь со сверстниками, подросток постигает разные формы взаимодействий человека с человеком, учится рефлексии на возможные результаты своего и чужого поступка, высказывания, эмоционального проявления.

Средства массовой коммуникации, внешкольные учреждения, расширяют диапазон знаний учащихся. Передача информации превращается во взаимный обмен, общение с аудиторией, где все чаще присутствует проявление агрессии и враждебности (войны, насилие). Подросток именно отсюда черпает опыт агрессивности в виде «символических примеров поведения».

Внутренними факторами проявления агрессивности является то, что подросток жаждет не просто внимания, но понимания, доверия взрослых. Он стремится играть определенную роль не только среди сверстников, но и среди взрослых. В результате между взрослыми и подростками растет психологический барьер, приводящий к агрессивным формам поведения. Это носит характер протеста, возникает эпизодически и не нарушает в целом их взаимоотношения с окружающими. Оно является следствием неверных установок поведения, искажений в системе ценностных ориентаций [1].

Резюмируя все вышесказанное, можно отметить, что в становлении агрессивного поведения могут играть заметную роль не только возрастные

особенности подростка, но и социальные факторы. Основные механизмы: усвоение агрессии как поведенческий акт идеала или в результате закрепления агрессии как защитной реакции, связанной с неудовлетворением значимых потребностей ребенка. Сочетание неблагоприятных биологических, психологических, семейных и других социально-психологических факторов искажает весь образ жизни подростков, что приводит к нарушению эмоциональных отношений с окружающими. Подростки попадают под сильное влияние подростковой группы, нередко формирующей асоциальную шкалу жизненных ценностей. Сам образ жизни, среда, стиль и круг общения способствуют развитию и закреплению девиантного поведения. [2]

Анализ основных проблем подросткового возраста, социально-психологических особенностей подростков, причин возникновения агрессивности в переходном возрасте позволил понять всю важность ранней диагностики и своевременной коррекции агрессии.

Подростки, имеющие высокий уровень агрессивности или враждебности, составляют группу риска и служат ориентиром для психокоррекции. Анализ психолого-педагогической литературы позволил разработать определенную коррекционную программу с применением релаксации. Релаксация как психотерапевтический метод вызывает состояние покоя, расслабленности, возникающее у субъекта вследствие снятия напряжения, после сильных переживаний или физических усилий. Релаксация является очень полезным методом, поскольку овладеть ею довольно легко – для этого не требуется специального образования и даже природного дара. Но есть одно непременное условие - мотивация, то есть каждому необходимо знать, для чего он хочет освоить релаксацию. Это важно знать как учителям, так и родителям. Методы релаксации нужно осваивать заранее, чтобы в критический момент можно было запросто противостоять раздражению и психической усталости. При регулярности занятий релаксационные упражнения постепенно станут привычкой, будут ассоциироваться с приятными впечатлениями, хотя, для того чтобы их освоить, необходимо упорство и терпение. С релаксацией связаны проблемы управления и адаптации поведения. Широко распространено мнение, что релаксация – отпрыск гипноза, успокаивающее средство с общим седативным эффектом. В настоящее время существует ряд модификаций методов релаксации, направленных на психофизиологическую активацию, стимулирующих нервно-эмоциональное напряжение для определенного состояния. Метод активно включается в психотерапию при полном сохранении самоконтроля и инициативы личности. Приобретенные навыки при проведении курсов сохраняются всю жизнь. Активный характер релаксации выгодно отличает ее от гипноза, в котором пациент пассивен, лечебный эффект часто сопровождается чувством зависимости от врача.

Под влиянием релаксации улучшается настроение, нормализуется сон, повышается уровень функционирования и произвольной регуляции различных систем организма, происходит активизация личности, более продуктивно осуществляется деятельность. Базисным элементом является тренированная мышечная релаксация, на фоне которой реализуется специфические приемы реагирования на эмоционально значимые стимулы: психосоматическое, при котором отреагирование осуществляется во внутренней среде, и социальное, когда разрядка направлена во внешнюю сферу. Стимулы обеспечивают надежное функционирование регуляторных механизмов организма у личности.

Очень тонкое взаимодействие осуществляется в организме человека между скелетными мышцами и моторной зоны головного мозга. Активная релаксация повышает природную адаптацию человеческого организма - как психическую, так и физическую. Эта реакция наиболее действенна. В нормальных условиях в ответ на стресс у человека возникает состояние тревоги, смятения, которое является автоматической подготовкой к активному действию: атакующему или защитному. Такая подготовка осуществляется в организме всегда, независимо от того, какой будет реакция на стресс - даже тогда, когда не происходит никакого физического действия. Импульс автоматической реакции может быть потенциально небезопасен и приводит в состояние высшей готовности. Сердце начинает биться учащённо, повышается кровяное давление, мышцы напрягаются. Вне зависимости от того, серьёзна ли опасность (угроза жизни, физическое насилие) или не очень (словесное оскорбление), в организме возникает тревога и в ответ на неё - готовность противостоять. Можно считать возможным способом борьбы со стрессом - релаксацию. Автоматическая реакция тревоги состоит из трёх последовательных фаз: импульс, стресс и адаптация. Иными словами, если наступает стресс, то вскоре стрессовое состояние идёт на убыль - человек, так или иначе, успокаивается. Если же адаптация нарушается (или вообще отсутствует), то возможно возникновение некоторых психосоматических заболеваний или расстройств.

Если подросток хочет направить свои усилия на сохранение здоровья, то на стрессовой импульс он должен осознанно отвечать релаксацией. С помощью этого вида активной защиты человек в состоянии вмешиваться в любую из трех фаз стресса. Тем самым он может помешать воздействию стрессового импульса, задержать его или (если стрессовая ситуация ещё не наступила) ослабить стресс, предотвратив тем самым психосоматические нарушения в организме.

Активизируя деятельность нервной системы, релаксация регулирует настроение и степень психического возбуждения, позволяет ослабить или сбросить вызванное стрессом психическое и мышечное напряжение. Релаксация - это метод, с помощью которого можно частично или полностью избавляться от физического или психического напряжения. Большинство из нас уже настолько привыкло к душевному и мышечному напряжению, что воспринимают его как естественное состояние, даже не осознавая, насколько это вредно. Следует чётко уяснить, что, освоив релаксацию, можно научиться это напряжение регулировать, приостанавливать и расслабляться по собственной воле, по своему желанию [3].

Для создания оптимального, эмоционального состояния нужны правильная оценка значимости события;

1. достаточная информированность (разноплановая) по данному вопросу, событию;

2. запасные отступные стратегии - это снижает излишнее возбуждение, уменьшает страх получить неблагоприятное решение, создаёт оптимальный фон для решения проблемы. В случае поражения можно произвести общую переоценку значимости ситуации по типу «не очень-то и хотелось». Понижение субъективной значимости события помогает отойти на заранее подготовленные позиции и готовиться к следующему штурму без значительных потерь здоровья.

Таким образом, релаксация оказывает многочисленные положительные воздействия на психику и организм человека. Способствует появлению состояния покоя и точности движений путем снятия состояния психи-

ческого напряжения; усиливает самоконтроль, который устраняет состояние робости, страха, боязни, паники; предупреждает усталость и бесполезную затрату нервной энергии, увеличивая, в частности, сопротивляемость состояниям стресса; регулирует мускульный тонус и вегетативные функции организма

В основе коррекционной работы лежит обретение навыков расслабления. Основные моменты, использованные в методике: умение глубоко и быстро вызывать полное расслабление мышц тела, а также ощущения тепла в конечностях с помощью произвольного влияния на тонус периферических сосудов; произвольная регуляция ритма сердечной деятельности; воздействие на глубину и ритм дыхания; умение вызывать чувство тепла в области живота, прохлады в области лба. В основе релаксации лежит самовнушение[3].

Реализацию коррекционно-развивающих программ в случае агрессии у подростков следует производить в целостной взаимосвязанной системе «родитель – ребенок – учитель». Целью психологического вмешательства является анализ состояния системы, выяснение основных причин кризисного состояния, а также осуществления влияния сразу на все эмоции, позволяющие:

- изменить состояние ребенка;
- изменить отношение взрослых к школьнику, информировать о состоянии и возможностях ребенка и создать у них ожидание по его выходу из кризиса и дальнейшего развития.

Групповую работу, возникающую в ходе занятий психокоррекции, необходимо осуществлять в трёх отчётливо выявляемых формах (этапах):

I этап – ориентировочный.

II этап – реконструктивный.

III этап – закрепляющий.

I этап – период адаптации, подготовка к актуализации и отреагированию внутренних конфликтов; создание положительно эмоционального отношения к групповой коррекции.

II этап – заметно, что постепенно скованность и напряжение исчезает. Главная задача - продемонстрировать подростку неадекватность, нецелесообразность некоторых способов реагирования и сформировать у него потребность в изменении своего поведения. Здесь уже происходит эмоциональное отреагирование внутреннего напряжения, неприятных переживаний, разыгрываются различные проблемные ситуации. На данном этапе происходят главные изменения в психике подростка, совершается разрешение многих внутренних конфликтов, которые наносят подчас бурный и драматический характер (проявление агрессии), к концу этой стадии гамма противоречивых эмоций сменяется чувством спокойствия, душевного равновесия.

III этап – здесь происходит закрепление подростками способности самостоятельно находить нужные способы поведения. Первостепенной задачей является обучение новым формам эмоционального реагирования в поведении, развиваются навыки общения.

Цель: закрепление всего того позитивного и нового, что возникает в личном мире подростка. Перенести полученные умения в реальную жизнь [4].

Тактика работы на каждом этапе различна: на I этапе - создание эмоциональной атмосферы в группе, невербальные средства воздействия; на II этапе – демонстрация более адекватных способов поведения, внушение; создание ситуации выбора, требующих от подростка определённого способа действия; на III этапе – применение нового опыта и его закрепление.

Релаксацию эффективнее проводить с элементами тренинга, в котором происходит формирование и

отработка умений и навыков эффективного общения и социально-принятого поведения, а также коррекции и предупреждения эмоциональных нарушений. Опыт практической работы показывает, что психологическая коррекция, психологические программы наиболее эффективно реализуются в виде групповых форм работы с подростками.

Таким образом, обобщенные сведения психолого-педагогических исследований позволили установить, что:

- последствия агрессии чреваты не только для подростков, но и для развития общества;

- с каждым годом увеличивается количество патологических форм агрессивного поведения, преимущественно социально-образовательного генеза;

- необходимым условием является ранняя диагностика и своевременная коррекция;

- диагностико-коррекционная работа должна быть ориентирована не только на подростков, но и на родителей и педагога.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бандура. А., Уолтерс. Р. Подростковая агрессия. М., 1999. – 512с.
2. Бэрон. Р., Ричардсон. Д. Агрессия. СПб.,1997. – 336с.
3. Джекобсон. Р. Прогрессивная мышечная релаксация. М., 1995. 304с.
4. Райх. Р. Искусство релаксации. – М., 2001. 349с.

Утегенова Б.М., кандидат педагогических наук, доцент
Ахметова А.М., магистрант
Баймухамбетова Б.Ш., магистрант
Костанайский государственный педагогический институт

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ У СТУДЕНТОВ

Изучение проблемы формирования познавательной активности у студентов является одной из актуальных проблем обучения, потому что познавательная активность студентов составляет необходимое, исходное условие успешного обучения. Педагогическая наука имеет целый ряд достижений в разработке теории обучения. Некоторые из них, например программированное обучение, были заимствованы из зарубежной педагогики и психологии, некоторые разработаны отечественными специальными исследованиями (М.И.Махмутов, А.М.Матюшкин,И.Я.Лернер и др). Ряд теорий относится к проблемному обучению - такому, которое рассчитано не столько на усвоение готовых знаний, умений, действий и понятий, сколько на непосредственное развитие мышления учащихся в процессе решения ими разнообразных проблем.

Одним из первых свою психолого-педагогическую концепцию проблемного обучения разработал Занков Л.В. Следуя известному положению о том, что правильно организованное обучение должно вести за собой развитие, Занков Л.В.сформировал и теоретически обосновал мысль, согласно которой обучение необходимо вести на основе принципа «уровня трудности». Данный принцип органически вошел в содержание целого цикла психолого-педагогических исследований, связанных с проблемным обучением. В педагогической психологии по проблеме активизации учения связывается с формированием у учащихся познавательной мотивации (Богоявленский, Жуйков, Матюшкин).

Анализ литературных источников, посвященных проблеме нашего исследования, показал, что главным педагогическим условием формирования познавательной активности у студентов является методически верно организованная, интересная учебная деятельность, путем использования активных методов обучения, постановка учебных, сложных нестандартных задач и целей, самостоятельная учебная деятельность студентов. Такая организация обучения требует использование современных форм обучения, которые дают рост ответственности и возможности экспериментирования, творчества, самовыражения.

Одна из присущих человеку потребностей - потребность познания. Процесс обучения должен превратить ее из общей потребности в познавательный мотив учебной деятельности. Средством активизации возникающей познавательной деятельности являются «проблемные ситуации» - ситуации, когда для решения задач нет всех наличных средств, и их предстоит найти. Поиск этих средств и составляет содержание познавательной активности.

В педагогических исследованиях, связанных с представлениями о процессе учения, выраженных теорией поэтапного формирования умственных действий (Гальперин, Талызина, Решетова) открывается возможность подхода к проблеме формирования познавательной активности, с другой стороны - организации в процессе учения «подкрепления» исходной познавательной мотивации и ее развития. Исходной теоретической установкой является положение о том, что познавательная активность должна формироваться в системе деятельности, которую она обслуживает как ее ориентировочный компонент. Направленность, содержание, формы, способ осуществления интеллектуальной активности учащегося должны отвечать задачам той деятельности, в которую она включена. Ее воспитание в процессе обучения должно быть управляемо. Стихийно протекающая активность может быть малопродуктивной и не приводить к решению задач. Деятельность должна выступить специальным предметом анализа учащегося. Овладение этим анализом в теоретической форме, использование его как метода для организации познавательной деятельности (ориентировочного компонента) – важнейшее условие воспитания познавательной активности в учебном процессе.

В психолого-педагогических исследованиях, посвященных этой проблеме, указывают на два главных условия ее формирования и развития в процессе обучения.

Первое - создание «трудных» «проблемных», «конфликтных» познавательных ситуаций как «стимулирующих» возникновение познавательной активности.

Второе - самостоятельный поиск решения познавательной задачи как фактор, поддерживающий познавательную активность. Формирование познавательной активности у студентов требуют использования содержания, форм, методов, направленных на активизацию обучения, которая в свою очередь реализуется за счет создания дидактических и психологических условий осмысленности учения, включения в него студента на всех трех уровнях интеллектуальной, личностной и социальной активности[1].

С помощью активного обучения можно достаточно эффективно решать целый ряд задач, трудно достижимых в традиционном обучении:

1. формировать не только познавательные, но и профессиональные мотивы и интересы;
2. воспитывать системное мышление будущего специалиста;
3. давать целостное представление о профессиональной деятельности;

4. учить коллективной мыслительной и практической работе, формировать социальные умения и навыки, воспитывать ответственное отношение к делу и т.д.

Выделяют ряд отличительных особенностей активного обучения:

1. Принудительная активизация мышления, когда обучаемый вынужден быть активным независимо от его желания.

2. Достаточно длительное время вовлеченности обучаемых в учебный процесс, поскольку их активность должна быть не кратковременной или эпизодической, а в значительной степени устойчивой и длительной.

3. Самостоятельная творческая выработка решений, повышение степени мотивации и эмоциональности обучаемых.

4. Постоянное взаимодействие обучаемых и преподавателей посредством прямых и обратных связей. Значительный интерес в профессиональном образовании[2].

Сущность активного обучения по А.А. Вербицкому выражается в переходе от преимущественно регламентирующих, алгоритмизированных, программированных форм и методов организации дидактического процесса к развивающим, проблемным, исследовательским, поисковым, обеспечивающим рождение познавательных мотивов и интересов, условий для творчества в обучении. Так называемое активное обучение реализуется через систему активных методов обучения. Проблема поисков методов активного обучения нашла отражение в исследованиях М.И.Махмутова, И.Я.Лернера, Гальперина, Талызина и т.д. Активные методы обучения – это методы обучения, которые побуждают обучаемых к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения материалом. Для них характерны следующие признаки: высокая степень включенности студентов в процесс обучения; их активность в процессе разных видов учебной деятельности; совпадение познавательных интересов преподавателя и студентов; интенсификация процесса обучения; коллективное форсирование усилий; наличие обратных связей в обучении; мотивация обучения не только личная, но и социально значимая; повышенная эмоциональность студентов. Существует несколько классификаций активных методов обучения (АМО). Традиционная классификация разделяет их на 2 большие группы:

1. Неимитационные методы, нацеленные преимущественно на активизацию восприятия теоретического материала, самостоятельной переработки и осмысления учебно-научной информации с установкой на ее воспроизведение. Эта группа методов формирует у студентов их коммуникативные навыки, и аналитические – в виде умения строить доказательства, формулировать собственную позицию в понимании проблемы и искать творческие пути ее решения. Наибольшее распространение получили метод решения учебных педагогических задач, дискуссии, мозговой штурм, эвристическая беседа, метод синектики, ТРИЗ (теория решения изобретательных задач).

2. Имитационные методы, предполагающие моделирование будущей реальной деятельности специалиста. Они разделяются на неигровые (анализ конкретных ситуаций, исследовательские задания) и игровые (деловые, ролевые, тренинг) [3].

При использовании АМО познавательная активность проявляется в 3-х видах активности:

1. В активности воспроизведения, выраженной в стремлении студентов понять, запомнить, воспроизвести знания, овладеть способами применения по образцу.

2. В активности интерпретации, проявляющейся в стремлении студентов постичь смысл изучаемого, уста-

новить связи, овладеть способами применения знаний в измененных условиях.

3. В творческой активности, предполагающей самостоятельный поиск решения проблем, интенсивное проявление студентами познавательных интересов. Показателем активности обучаемого становятся интеллектуально-эмоциональный отклик на процесс познавания, стремление к творческой интерпретации, выполнения индивидуальных и коллективных учебных заданий, интерес к деятельности преподавателя и других студентов[4].

Значение АМО определяется и тем, что они обеспечивают переход от организации всего учебного процесса преподавателем к самоорганизации этого процесса обучающимися. Самоорганизация обучения строится на основе изменения ценностного отношения обучаемых к процессу получения знаний, которые они приобретают благодаря самостоятельному открытию, поиску, определению собственного личного смысла в интерпретации, предоставленной им учебной информации. Вся учебная деятельность обучающихся рассматривается как творческая деятельность. Однако, при всей эффективности активных методов в практическом их использовании педагоги часто испытывают ряд трудностей, которые обусловлены тем, что на первоначальном этапе обучаемый вынужден быть активным независимо от его желания, поскольку преподавателем осуществляется принудительная активизация его мышления. Кроме этого эффективность занятия, где в качестве основного метода применяется активный, в значительной степени зависит от устойчивой и длительной активности студентов в течении занятия, а кратковременная и эпизодическая активность не приносит должных результатов. Трудно решается задача повышения степени мотивации и эмоциональности обучаемых. Чтобы преподаватель был готов к устранению подобных трудностей, ему следует обратить внимание на особенности применения этих методов в конкретном учебном занятии. Все группы активных методов обучения в той или иной мере стимулируют мотивационно-творческую активность и направленность студентов в процессе получения знаний и овладения профессиональными умениями и навыками. Любознательность, творческий интерес рассматриваются как устойчивая потребность личности в знаниях. Чувство увлеченности, эмоциональный подъем составляют основу «радости открытия». Стремление к творческим достижениям выражается студентом наилучшим образом выполнить учебно-творческое задание. Личная значимость творческой деятельности реализуется через систему ценностных ориентаций и предпочтений[5].

Таким образом, мы считаем, что наиболее характерным направлением повышения познавательной активности у студентов является создание таких условий, в которых студент может занять активную личностную позицию и в наиболее полной мере раскрыться как субъект учебной деятельности. Для этого мы определили способы формирования познавательной активности и рекомендуем:

1. Необходимо вести усиленную работу по формированию мотивации обучающих и развитию навыков самостоятельной познавательной деятельности при помощи внедрения в учебный процесс АМО.

2. Непосредственно вести психологическую работу с обучаемыми по формированию сознательного положительного отношения к выполняемой деятельности, к ее конечным результатам.

3. Уделять усиленное внимание к развитию интеллектуальных способностей, навыков самоорганизации, самоконтроля, высокого уровня прояв-

ления творчества. «Процесс усвоения должен идти как процесс решения задач, требующих выполнения той деятельности и тех входящих в нее знаний, которые подлежат усвоению. Знать – это всегда уметь, что-либо делать, с этими знаниями, применять их в деятельности». (Талызина)

ЛИТЕРАТУРА

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М, 1991.
2. Виленский М.Я, Образцов П.И, Уман А.И. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе – М, 2004.
3. Морева Н.А. Технологии профессионального обучения – М, 2005.
4. Психолого-педагогические проблемы профессионального обучения // Под редакцией Гальперина П.Я, Талызина Н.Ф, Решетова З.А. –М, 1979.
5. Решетова З.А. Психологические основы профессионального обучения –М,1985.

Шалгимбекова А.Б., доцент
Костанайский государственный педагогический институт

«ИДЕАЛ УЧИТЕЛЯ» КАК НАУЧНОЕ ПОНЯТИЕ: ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В историко-педагогических исследованиях достаточно глубоко изучены вопросы, связанные с социальной ролью педагогической профессии, с профессиональными качествами педагога, с творческими, коммуникационными и иными аспектами его труда, с уровнем и качеством реализации учителем основных задач учебно-воспитательного процесса, с условиями развития индивидуальности педагога, с оценкой эффективности его труда и т.д. Вместе с тем вопросы социокультурной миссии педагога, аксиологического содержания его деятельности, этического оформления профессионального поведения, соотношения веры и научного знания в его деятельности, политики и идеологии в решении практических педагогических задач, проблемы мировоззренческой ориентации, концептуального осмысления содержания педагогического процесса и ряд других пока не нашли должного отражения в научной литературе. И в настоящее время они остаются не раскрытыми.

Одной из основных причин аспектного, а не целостного изучения педагога как личности и профессионала является отсутствие в контексте теоретической историко-педагогической мысли понятий, позволяющих осмысливать стержневые характеристики феномена учителя, содержащиеся в трудах виднейших ученых-педагогов. Эти понятия должны обеспечивать целостную реконструкцию воззрений крупных мыслителей в области образования на личность и деятельность учителя, помогая вскрывать сущность социокультурных, антропологических, аксиологических, гносеологических, психологических сторон его труда. Таким понятием может выступить категория "идеал учителя", которая в содержательном отношении представляет собой интегральную теоретическую характеристику педагога как личности и профессионала.

Введение этой педагогической идеализации - понятия "идеал учителя" - в научно-педагогический теоретический оборот является оправданным, так как ее включение в контекст устоявшихся понятийных инструментов позволяет расширить и углубить поле поиска и осмысления феномена учителя в образовании.

"Идеал" - это образец, совершенство, высшая цель человеческих стремлений, нечто возвышенное, совершенное, благое и прекрасное. Идеалы дают потребную образцовую меру разуму, который нуждается в понимании того, что является совершенным (И.Кант). Идеал есть образец, по которому человек строит свою жизненную стратегию. Исторически это понятие было введено для гармонизации чувственно-явленной (материализованной, воплощенной) и сверхчувственной (духовной) граней "идеи" (Платон). В литературе, затрагивающей тематику идеала, констатируется, что в большинстве культур сложились установки, согласно которым чувственно-телесный аспект идеала ценится людьми не меньше, чем его идейное, сущностное трансцендентальное значение.

Одни люди могут в большей степени поклоняться телесной стороне идеала, тем самым иллюзорно превращая его в кумира, идола, фетиша. Другие рассматривают его как "окно в сущность" и относятся к нему преимущественно духовно. Смещение акцента либо на плотскую, либо на духовную сторону позволяет объяснить предрасположенность одних философов к концепции идеала как нормы, принятой в результате соглашения между людьми, а иных - ко взгляду на него как на самодовлеющую и трансцендентальную духовную сущность.

Если учитывать явленное и сокровенное в идеале, то в его структуру следует включать: а) признанный совершенством эталонный предмет (знак); б) схему действия с эталоном; в) область экстраполяции знания об эталоне. Выбор, признание той или иной системы общественных или индивидуальных идеалов — показатель уровня культуры общества или культуры индивида. Как и в идеале, в культуре неразрывны ее материальная и духовная стороны, которые лишь в абстракции можно превращать в "материальную культуру" и "духовную культуру".

Идеология имеет дело с фундаментальными идеалами, от всеобщего признания которых зависят единство и целостность общества, страт и социальных групп. Идеологическая борьба развивается в связи с признанием или развенчиванием тех или иных базовых идеалов.

Идеалы - это проекции в будущее желаний людей. Они дают людям возможность выходить за пределы наличной действительности. Идеалы, понимаемые в таком ракурсе, соединяют человека с будущим, обуславливая приятие настоящего. Идеалы, как правило, диктуют людям позицию, исключающую цинизм, разрушение, всякого рода нигилизм. Они возникают из представлений о совершенстве, базируясь на фундаменте ценностей. В этом смысле идеалы - это ценности, увиденные в совершенстве. Их следует отличать от утопий, которые тоже влекут человека в будущее, призывая трансформировать реальность. Идеалы всегда неразрывно связаны с реальностью и могут быть в той или иной степени достигнуты, в отличие от утопий, сфера реализации которых - умозрительная игра и фантазии.

Рассматриваемое понятие уже давно вошло в формат категориального аппарата современного гуманитарного знания.

Категория "идеал" широко представлена в современных философии, эстетике, этике. В философии, говоря о методологических стандартах научного знания, выделяют: классический, математический, физический, гуманитарный идеалы научности. В эстетике идеал (высший критерий эстетической оценки) – это «вид эстетического отношения, являющийся образом должной и желаемой эстетической ценности». В этике – понятие морального сознания и категория этики,

содержащие высшие моральные требования, возможная реализация которых личностью позволила бы ей обрести совершенство; образ наиболее ценного и величественного в человеке, абсолютное основание долженствования; критерий разделения добра и зла. В педагогической энциклопедии соответствующая категория определяется как "образ совершенства, наиболее ценного и величественного, в культуре, искусстве, отношениях между людьми, нравственное и абсолютное основание морального долга" [1, с.342]. В энциклопедическом источнике особый акцент делается на том, что поиск "педагогически обоснованных идеалов", позволяющих совершенствовать процесс трансляции социокультурных ценностей от одного поколения людей к другому, является необходимым велением любого исторического времени.

Отечественная культура всегда была устремлена к высоким целям и поэтому использование понятия «идеал» связывалось в ней с осуществлением смысла жизни, ведущего человека к духовно-нравственным высотам (Прокопович Ф., Татищев В.Н., Ломоносов М.В., Сковорода Г.С., Радищев А.Н., Чаадаев П.Я., Соловьев В.С., Трубецкой Е.Н., Лопатин Л.М., Толстой Л.Н., Лосский Н.О., Франк С.Л., Зеньковский В.В., Вышеславцев Б.П., И.А.Ильин, НАБердяев и др.).

Представления об идеальном учителе содержатся в основополагающих трудах видных педагогов, мыслителей, государственных деятелей. Эти воззрения, имплицитно содержащиеся в их работах, касаются самых различных сторон личной жизни и профессиональной деятельности учителя. Они в большинстве своем не выражены системно и в разной степени научно обоснованы. Использование понятия "идеал учителя" дает возможность выявить в воззрениях педагогов и мыслителей типологическое и особенное в их понимании феномена педагога.

Понятие "идеал учителя" - это мысленная конструкция, создаваемая ученым, исследующим педагогическую реальность с целью выявления уникальных воззрений, сторон творчества, типовых черт, значимых для понимания и раскрытия представлений специалистов, мыслителей, выдающихся педагогов о неповторимой миссии учителя; его профессиональной, личностной и коммуникационной поведенческой стратегии; аксиологической составляющей его деятельности; о мировоззренческой и нравственной основе его жизни.

Как познавательное средство рассматриваемое понятие может помочь при выявлении в трудах выдающихся общественных деятелей, ученых описаний и объяснений того, каким должен быть педагог как носитель общей культуры, как гражданин, как личность, как профессионал. Педагогическая работа - особый вид деятельности. Учитель решает предельно сложную задачу, он помогает учащемуся стать "знающим все вещи, искусство и и языки (Я.А. Коменский).

Учитель как ведущий субъект образовательного процесса должен создать для растущего человека благоприятные условия, обеспечивающие его развитие в культуре, инкультурацию, социализацию.

Итог взаимодействия с учащимся - приобщение ребенка к исторической культурной традиции, к высшим ценностям: истине, добру и красоте, обретение им необходимых знаний и навыков социально-приемлемого поведения для успешного выстраивания линии своей личной и последующей профессиональной жизни. Педагог призван показать ученику те области и языки культуры, с которыми тому придется иметь дело как работнику, гражданину, члену семьи или различных групп и сообществ. Педагогический труд - особо ответственная дея-

тельность. В ее контексте зримые очертания обретает настоящее и взращивается будущее. Качество педагогической деятельности, в конечном счете, это качество социального бытия людей в его материальной и духовной проекциях.

Специфика педагогического труда, задающая горизонты развития человечеству и человеку, диктует постановку вопроса о том, каким должен быть учитель, реализующий эту миссию в том или ином социокультурном пространстве, в то или иное историческое время. Понятие "идеал учителя" позволяет при проведении историко-педагогических исследований находить целостный ответ на этот вопрос в трудах выдающихся мыслителей, педагогов прошлого. Это понятие содержит в себе высокий эвристический потенциал, заключающийся в том, что оно, отражая сущность реально существующего (существовавшего) явления, дает возможность не только описывать, оценивать и объяснять сложный педагогический феномен, но и объяснять (прогнозировать) изменение роли, места, функций и миссии педагога в мире образования.

Использование в контексте исследований понятия "идеал" предполагает его дифференциацию от близких ему по смыслу, но не тождественных понятий. В частности, дифференциацию от понятия "образ". Понятие образа, созданное исследовательской мыслью, является формой и инструментом работы, точно так же, как и другие понятия. Знакомство с религиозной, философской, социологической, психологической, педагогической литературой позволяет утверждать, что понятие "образ" нашло в этих дисциплинах весьма широкую представленность

Сакральный образ, гносеологический, художественный, образ "Я", образ человека, мира, культуры, жизни, мышления, психический образ — вот далеко не полный перечень понятий, включающих в себя слово "образ". Сакральный образ - понятие, используемое в христианской антропологии, базирующейся на представлении о человенке как образе Божием. Гносеологический образ — понятие, являющееся ядром рассуждений о методах и способах познания действительности. Образ художественный — понятие, характеризующее специфические для искусства формы отражения действительности и выражения мыслей и чувств художника. Образ "Я" — центральное понятие целого ряда трактовок личности человека.

В самом общем виде «образ "Я"» - интегральная целостность, "одноличие", "подлинность" индивида, его тождественность самому себе, на основании которой он отличает себя от внешнего мира и других людей. Образ человека - понятие, позволяющее характеризовать, описывать, объяснять субъективную жизнь конкретного человека и прогнозировать его поведение. Образ мира – целостная, многоуровневая система представлений человека о мире, о других людях, о себе и своей деятельности. Образ культуры - устойчивая конфигурация взаимосвязей людей друг с другом, с предметной и природной средой, обусловленных ситуацией, обретенными знаниями, сложившимися символическими обозначениями окружающего мира и заученными формами человеческого поведения и деятельности. Образ жизни – системная и нормированная совокупность форм обыденной жизнедеятельности людей, порядков и способов их повседневного существования. Образ мышления - понятие, использующееся для раскрытия особенностей индивидуального и коллективного стереотипов интеллектуальной деятельности. Психический образ характеризует все уровни когнитивной организации психики.

Анализ содержания понятий, включающих в себя слово "образ", од-

нозначно свидетельствует о том, что в современных гуманитарных науках сложилось такое понимание категории "образ", которое рассматривает его в качестве явления, возникающего как "результат запечатления одного объекта в другом, выступающем в качестве воспринимающей формации - духовной или физической. Образ есть претворение первичного бытия в бытие вторичное, отраженное и заключенное в чувственно доступную форму" [3, с. 322].

Существенное различие в рассматриваемых понятиях "образ" и "идеал" заключается в том, что в первом находит отражение существующее первичное бытие, а во втором - отражается альтернатива действительности: представления о совершенстве, "наиболее ценном и величественном в культуре, в отношениях между людьми, в морали, искусстве, в самых различных областях человеческого бытия". Соответственно, в понятии "идеал учителя", в отличие от понятия "образ учителя", фиксируется не типовое и особенное в жизнедеятельности эффективного учителя, а представления о культурном потенциале, личностных характеристиках, педагогических умениях, аксиологических установках совершенного учителя, действующего в том или ином социальном формате.

Конструктивное использование понятия "идеал учителя" в историко-педагогических исследованиях предполагает также отмежевание от понятия "учитель-мастер". Используемое в современной педагогике понятие "учитель-мастер" в первую очередь трактуется как оценочное. Таковым можно считать преподавателя, который овладел нормами профессиональной деятельности, профессионального общения и добивается значимых педагогических результатов, соблюдая профессиональную этику, следуя профессиональным ценностным ориентациям. Это человек, который изменяет и развивает свою личность средствами профессии, относится к работе творчески и желает вызвать и вызывает интерес людей к результатам своей деятельности, способствуя повышению престижа учителя в обществе.

Инструментальное использование этого понятия возможно только лишь в случае наличия соответствующих технологий и методик изучения характеристик, составляющих ядро и периферию личности и профессионализма педагога. Такие высокотехнологичные средства верификации личностных и профессиональных качеств появились примерно в середине XX столетия в рамках бурного развития прикладных исследований в областц профессиональной педагогики, педагогической психологии, психологии труда. На сегодняшний день специалистами разработаны различные конкурирующие между собой профессиограммы педагога, выступающие критериальной базой оценивания: состава профессиональных знаний, умений, навыков, общей и профессиональной компетентности, креативных способностей и коммуникационных характеристик, технологической оснащенности, качеств личности. Активно ведущийся в образовании дискурс об учителе-мастере своего дела обычно сопрягается с рассмотрением вопросов: концептуального сопровождения труда педагога; моделей его деятельности; особенностей педагогической направленности; эмоциональной гибкости; уровня самосознания; наличия внутриличностных противоречий; резервов личностного и профессионального развития; типичного и индивидуального в образе преподавания, состояния его здоровья. Фокусирование исследовательского внимания на этих вопросах также не остается оценочно нейтральным.

Выявление содержания и контекста использования понятия «учи-

тель-мастер» в педагогических, психологических работах дает основание утверждать об ограниченных возможностях, а порой и нецелесообразности употребления этого понятия в историко-педагогических исследованиях, направленных на изучение уникальных представлений выдающихся мыслителей, педагогов о неповторимой миссии учителя; его профессиональной, личностной и коммуникационной поведенческой стратегии; аксиологической составляющей его деятельности; мировоззренческой и нравственной основе его жизни. Это связано с тем, что в рамках таких исследований предполагается интерпретационная работа с текстом, ориентированная на выявление и реконструкцию воззрений автора на то, каким должен быть учитель как носитель общей культуры, как гражданин, личность, профессионал.

Использование категории «идеал учителя» позволяет оптимизировать процесс раскрытия и интерпретации воззрений отечественных и зарубежных мыслителей и педагогов прошлого, давая возможность выявлять их типологические и специфические взгляды на миссию учителя, его роль и место в социокультурном бытии; структуру, содержание и творческое измерение профессиональной деятельности, этическое оформление жизни, восхождение к высотам профессии. Рассмотрение содержащихся в трудах мыслителей прошлого представлений о педагоге сквозь призму понятия «идеал учителя» позволяет не только глубже познать важную сторону истории отечественной и зарубежной педагогической мысли, но и обеспечить преемственность в разработке актуального вопроса о феномене учителя в формате современной культуры и образования, человеческой и профессиональной индивидуальности.

ЛИТЕРАТУРА

1 Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. Т.1. М., 1993.
2. Культурология. XX век:. Словарь. Спб., 1997.

Цыганова А.Д., доцент
Гриднева В.М., преподаватель
Костанайский государственный педагогический институт

О ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ ИНФОРМАТИКИ В ОБЛАСТИ ПРОГРАММИРОВАНИЯ

По мере развития аппаратного и программного обеспечения и оснащения им школ курс информатики существенно изменился. Произошла интенсивная корректировка содержания школьной информатики как учебного предмета. Основное внимание стало уделяться современным информационным технологиям. Некоторое время шли споры учёных и практиков о том, стоит ли вообще изучать курс программирования в общеобразовательной школе. Некоторые из них настаивали на том, что изучение основ программирования в школьном курсе информатики нецелесообразно.

Вот что по этому поводу пишет А.Г. Гейн в статье «Изучение алгоритмизации и программирования – «тёмная лошадка» курса информатики» («Информатика» №39/2003): «…очевидно, что именно алгоритмизация и программирование с самого начала вытянула на школьную арену курс информатики и ныне во многих реально существующих курсах информатики позволяет уйти от умных, но пустоватых разговоров к конкретному делу

(не случайно альтернативой алгоритмизации нередко выступает обучение информационным технологиям – учить детей тому и другому многим преподавателям представляется невозможным, ибо освоение реального дела требует значительных затрат и труда, и времени). В конце концов, вопрос «обучать алгоритмизации и программированию в школе или нет?» получил положительный ответ. Эти тенденции нашли своё отражение и в Государственном общеобразовательном Стандарте по информатике Республики Казахстан. Но в рамках часов, предусмотренных программой базового курса информатики, на алгоритмизацию и программирование отводится явно недостаточно времени. А школьники, которые проявляют интерес к данному вопросу, безусловно, есть. Подталкивают к изучению основ программирования и олимпиады по информатике, которые на всех этапах проводятся исключительно по программированию.

Решение задач повышенной сложности – необходимая предпосылка глубокого понимания основ предмета. Такие задачи важны не только в рамках классической триады «знания – умения – навыки», но и для реализации системного образовательного цикла «знания – умения – навыки – актуализация (применение, технология) – производство знаний». В каждом классе найдётся обычно небольшая, но очень важная группа сильных учащихся. Сильные ученики способны работать самостоятельно, обладают высокой мотивацией к учению, любознательностью, упорством. Именно им, в первую очередь, нужны хорошие задачи с указаниями к решению или готовыми решениями.

В начале 90-х годов наблюдался массовый отток квалифицированных преподавателей из школ – оставались только самые увлечённые своим делом. Но этот кризис был преодолён: за подготовку школьников к олимпиадам взялись студенты, бывшие участники олимпиад, на государственном уровне стали организовываться кружки для подготовки учащихся к олимпиадам. Однако в последнее время наметился новый кризис – бурное развитие эффектных, увлекательных, захватывающих мультимедийных технологий вызвало замену изучения основ программирования изучением информационных технологий в большинстве школ. Из-за этого некоторые школьники, потенциальные участники олимпиад по информатике, не могут получить у учителя должного уровня знаний по программированию, даже если и интересуются этим. Кроме того, книг по олимпиадной информатике (алгоритмам, необходимым для решения олимпиадных задач), доступных для понимания учащимся 7-10 классов (а именно в это время большинство участников олимпиад начинают решать задачи) очень мало. Но и алгоритмы – не единственное, что необходимо знать при решении задачи – нужен также «стиль», «хитрые» приёмы и другие знания, которые сложно получить из «классических» книг по программированию. Всё это доступно объяснить ребёнку может лишь компетентный учитель, который сам в должной мере разбирается в этом вопросе. Изучение методов решения олимпиадных задач будущим педагогом поможет ему впоследствии понять, какие трудности с пониманием алгоритма решения поставленной задачи могут возникнуть у школьника, соответственно сконцентрировать внимание на сложных и спорных моментах.

Естественным образом (и, наверное, впервые в жизни) перед школьником встаёт проблема эффективности предлагаемого им алгоритма решения задачи, когда он становится участником олимпиады по программированию. В условиях олимпиады учащийся оказывается поставленным в достаточно жёсткие временные рам-

ки для разработки и создания предлагаемого им алгоритма, а методический совет и жюри, конечно, заботятся о том, чтобы олимпиада не превращалась в соревнование по скорости «нажатия кнопок».

Несмотря на то, что на олимпиадах по информатике предлагаются самые разнообразные задачи, тем не менее, можно выделить наиболее часто встречающиеся разделы информатики, которые необходимо знать, чтобы успешно выступать на этих олимпиадах:

- динамическое программирование;
- алгоритмы перебора с возвратом;
- алгоритмы на графах;
- вычислительная геометрия;
- комбинаторные алгоритмы;
- моделирование;
- длинная арифметика.

Логически безупречные, но трудоёмкие алгоритмы зачастую не позволяют решать задачи оперативной обработки быстро меняющейся информации и приводят к неоптимальному использованию информационных ресурсов, поэтому именно обучение методам построения эффективных алгоритмов и анализа их трудоёмкости является одной из наиболее важных задач в ходе обучения программированию. Алгоритмы и методы, которые могут быть применены для решения той или иной задачи, рационально и эффективно используемые в процессе поиска результата, не всегда легко понятны и доступны для понимания. Такие разделы, как теория графов, теория множеств, рекурсия, позволяющие с минимальными затратами времени и ресурсов решить задание, вызывают поначалу больше вопросов, чем дают ответов и способов решения.

Педагог, ещё на этапе своего обучения, изучая олимпиадные задачи, знакомясь с методами их решения, теориями и навыками, в будущем сможет объяснить своим ученикам принципы их действия, ответить на возникающие вопросы, научит их видеть в задаче.

Идеи и методы, используемые при решении задач олимпиадного характера, могут быть применены при решении широкого круга практических задач, в которых необходимо организовать эффективную обработку большого объёма информации в условиях ограниченности доступных ресурсов. Олимпиадные задачи – не проверка знаний, умений и навыков в их школьном понимании. Для их решения требуется догадка (некоторые задачи с первого прочтения кажутся просто головоломками), нужные соображения иногда возникают совершенно неожиданно, интуитивно, как некое «озарение». Но для этого необходимо иметь в запасе множество способов, методов и алгоритмов решений. Объяснить их ребёнку сможет лишь тот учитель, который не раз сам сталкивался с проблемой решения подобных задач. Конечно, идеи и догадки, поначалу неожиданные, в процессе занятий могут встретиться и оказаться полезными ещё и ещё раз. Подобное происходит тем чаще, чем серьёзнее и глубже становится увлечение задачами подобного рода; тем самым естественным образом накапливается багаж серьёзных знаний, умений искать подход к решению различных задач, а также увеличивается запас чисто «технических» приёмов, необходимых для этого.

Многие задачи, возникшие и составленные в процессе подготовки к олимпиадам, оказывались заслуживающими более глубокого обдумывания, чем это возможно за несколько часов, отведённых на соревновании. Они сами, а также их обобщения, побуждали к дальнейшим исследованиям, результаты которых становились научными работами.

Олимпиадное движение с самого своего возникновения имеет своей

целью не столько выявление победителей, формирование команды для участия в следующих этапах, сколько развитие у детей интереса к предмету, установление самых разнообразных контактов между увлечёнными людьми (школьниками, преподавателями, студентами, профессионалами). Участие в предметных олимпиадах повышает интерес, способствует более сознательному и глубокому изучению предмета. Подготовка олимпийца – трудоёмкий и долгий процесс. Отбор ребят и подготовка к олимпиадам должна начинаться задолго до их участия в официальных соревнованиях /1, с.195/. Чтобы достичь высокого уровня подготовки учеников, учитель должен проводить занятия с сильными детьми в рамках факультативных курсов, спецкурсов, дополнительных занятий. Эта работа требует не только времени, но и хорошего знания основ программирования, решения олимпиадных задач самим учителем, высокого уровня компетентности учителя в этом направлении.

Ежегодное участие в работе жюри на олимпиадах городского и областного уровней, анализ результатов олимпиад областного уровня, работа с учителями информатики по линии ИПК и ПРО, анализ стартового уровня подготовленности первокурсников в области программирования позволяют сделать вывод о том, что подавляющая масса выпускников не имеет должного уровня подготовки по программированию из-за слабой подготовки учителей информатики по программированию и, уж тем более, по решению задач олимпиадного характера.

Каковы же причины отсутствия профессиональной компетентности учителя в области программмирования?

На наш взгляд, таковыми являются следующие:

1. отсутствие качественной учебно-методической литературы по данному разделу информатики;
2. низкий уровень подготовки учителей в этом направлении – из-за недостаточного объёма дисциплин, связанных с программированием, а тем более, с решением задач повышенной сложности, нестандартных задач у студентов специальностей «Математика», «Физика и информатика» педвузов; из-за отсутствия должного внимания к данному разделу у студентов непедагогического профиля;
3. негативное отношение большей части учеников к данному разделу информатики, как наиболее сложному, требующему большого умственного напряжения. Максимальной активизации творческой активности личности, в отличие от ярких, захватывающих, эффектных, легко осваиваемых современных информационных технологий;
4. огромный объём времени и усилий учителя, необходимый для подготовки призёра;
5. отсутствие должного внимания и поощрения со стороны администрации призёров олимпиад, конкурсов, конференций и их руководителей.

Каковы же пути решения указанных проблем?

Многолетний опыт работы с одарёнными детьми по городской олимпийской команды по информатике; работа с учителями информатики на курсах повышения и семинарах; многолетний опыт преподавания курса программирования студентам физико-математического факультета позволяют высказать свои мысли по решению указанных проблем:

1. разработка качественных учебно-методических пособий в помощь учителям и ученикам для подготовки к олимпиадам;
2. проведение курсов повышения квалификации учителей по

приобретению навыков подготовки участников олимпиад в рассматриваемой области;

3. включение в учебные планы специальности «Информатика» элективных курсов, направленных на формирование профессиональной компетентности учителя информатики.

Для новой специальности педвуза 050111 «Информатика» введены в учебные планы такие курсы по выбору, как «Теория графов», «Комбинаторика для программистов», «Нестандартные задачи в информатике», «Олимпиадная информатика», «Фрактальная графика». Учебного, а тем более, методического материала по данным курсам нет; используется разработанный и накопленный материал и опыт при работе с «олимпийским резервом», анализ решения олимпиадных задний различного уровня.

Исходя из вышесказанного, была проведена работа по подготовке и изданию учебно-методического пособия в помощь студентам – будущим учителям информатики, в котором собран материал, необходимый для подготовки ребят к олимпиадам, начиная «с нуля», проведена классификация задач по основным разделам, рассмотрены основные алгоритмы решения олимпиадных задач различного уровня – «Практикум решения задач по информатике», в котором обобщается многолетний опыт работы авторов в подготовке участников- призёров олимпиад различного уровня. Разработано и сдано в печать учебное пособие по самому сложному и неизученному разделу программирования «Алгоритмы на графах».

Таким образом, перед преподавателем в ВУЗе, ведущим специализированные дисциплины, связанные с решением задач повышенной сложности, задач олимпиадного характера, стоят следующие проблемы:

1. поиск новых методов решения задач;
2. обобщение имеющегося материала, выявление закономерностей решения того или иного типа задач;
3. необходимость поиска новых методов и способов передачи знаний студентам;
4. вооружить студента не только необходимыми знаниями в области программирования, но и научить его самостоятельной разработке алгоритмов решения нестандартных задач;
5. научить студента методическому творчеству путём передачи ему опыта подобной творческой деятельности.

Для решения указанных проблем можно с успехом использовать принципы выравнивающе-развивающей методики: к каждому учебному блоку дисциплины, кроме обычных стандартных задач различного уровня, разрабатываются также практические задания, которые имеют возможность многоуровневого решения (принцип составления олимпиадных заданий), то есть:

1. задача решена для тривиальных случаев;
2. задача решена для частных случаев;
3. задача решена в общем виде;
4. задача решена в общем виде, с использованием эффективного алгоритма.

К каждому такому заданию разрабатывается система проверочных тестов для проверки правильности работы алгоритма и уровня её решения.

В результате применения такой методики все студенты справляются с поставленной задачей, у наиболее подготовленных студентов поддерживается высокий уровень интереса к изучаемому материалу, а у более слабых студентов есть «планка», на которую они должны равняться и стремиться подняться на более высокий уровень.

«Олимпиадная информатика» - это «увлечение» для тех, кто считает, что программирование – это, прежде всего, искусство решения логически сложных задач. Главная задача учителя – научить мыслительной деятельности в таком виде, в каком она используется на самом деле: с ошибками, тупиковыми вариантами, рождением красивой идеи. И что, пожалуй, ещё важнее – показать возможность такой организации своей мыслительной деятельности, при которой поиск решения становится деятельностью системной и планомерной.

Существует общий подход к поиску решения сложной задачи, независимо от того, из какой она области:

1. определяем тип задачи;
2. вспоминаем, какими методами нам приходилось решать задачи такого типа;
3. пробуем применить эти методы к решению данной задачи.

Но если взять интересную, творческую задачу, то окажется, что определить, к какому типу она принадлежит, довольно сложно. Часто задача может относиться и не к одному, а к нескольким типам. Зачастую мы имеем дело с нестандартными (нетипичными) задачами, не подчиняющимися какой-либо классификации, требующими творческого подхода, самостоятельного придумывания и разработки алгоритма.

Все серьёзные идеи рождаются интуитивно, но совершенно не ясно, как управлять интуицией? Ясно одно – совершенно не подготовленный человек вряд ли может дать красивую идею, то есть для рождения красивой идеи нужна подготовка, значит, интуиция в своей основе содержит систему, какой-то метод, а методу можно научиться. Единственный метод борьбы с творческими проблемами – это развитый мыслительный аппарат /1, с.196/.

ЛИТЕРАТУРА

1. А.Б. Даулеткулов. Олимпиады по информатике. – Алматы, РНПЦ «Дарын», 1999г. -216с.

Бондаренко О.Ю.
Московский государственный университет

ПЕЧАЛЬ МУДРОСТИ И СКОРБЬ ПОЗНАНИЯ. БИБЛЕЙСКОЕ ВИДЕНИЕ ГЛУПЦОВ И МУДРЕЦОВ И РОМАН К.КИЗИ «ПРОЛЕТАЯ НАД ГНЕЗДОМ КУКУШКИ».

Дурак упал. Над ним смеясь,
Колпак надеть поторопясь,
Ты сам упал, разиня, в грязь
Что падают глупцы – не чудо,
Над этим все смеются всюду,
И «умники» язвят: «Дурак!» –
А на самих сидит колпак.
Себастиан Брант. Корабль дураков

Антиномичность отношений мудрости и безумия, нашедшую свое воплощение в фигурах шутов, «дураков» и юродивых, нельзя рассматривать без анализа библейской традиции. В Библии образ глупца и безумного представлен двояко. Во-первых, это ветхозаветный глупец, не признающий Бога: «сказал безумец в сердце своем: “Нет Бога”» (Пс. 13:1). Во-вторых, это новозаветный «безумец» в глазах мира сего, который оказывается мудрым в глазах Бога (1 Кор. 3:18-19).

В Ветхом завете глупость глупца демонстрируется на фоне мудрости мудреца: «В глупости находит выражение одна из частей двойного образа, в котором прямой ее противоположностью выступает мудрость» (Словарь библейских образов, 217). Наиболее ярко это противопоставление представлено в Книге Притч, где антитезой безрассудности является Премудрость Божья.

В «Словаре библейских образов в английской литературе» (Jeffrey, 1992) отмечается, что в Книге Притч Премудрость Божью олицетворяет «женщина, желанная более всех земных благ и удовольствий» (‘a woman desirable above all forms of worldly wealth or pleasure’, 289). Безумие же воплощается в образе блудницы, уводящей юнцов с пути праведного. В романе Кизи эта антитеза представлена в ироническом контексте: образ старшей сестры со своей «праведной мудростью» символизирует собой безумие технократической цивилизации, а пробудить в пациентах что-то живое и человечное оказывается способна не она, а проститутка Кэнди.

В Соломоновых Притчах мудрость – ключевое понятие для познания законов бытия. В понимании того, что такое мудрость и как быть мудрым, – залог правильности всей жизни человека. Истинная мудрость – в страхе перед Богом и в жизни, проживаемой в согласии с разумом Господа, а не своим собственным. (Пр.3:5 «Надейся на Господа всем сердцем твоим, и не полагайся на разум твой»), (Пр. 1:7 «Начало мудрости – страх Господень»).

Сама по себе привязанность к материальным благам и наслаждениям плоти ведет к гибели. Однако человек, обладающий мудростью от Бога, не только не лишается земных богатств, но, напротив, щедро вознаграждается и проживает счастливую и по земным меркам жизнь («Пр. 3:16 «Долгоденствие – в правой руке ее <в руке мудрости >, а в левой у нее – богатство и слава…»).

Можно говорить о противопоставлении земного разума и небесного в Притчах, понимая под земным разумом присущее человеку стремление к собственной выгоде за счет счастья ближнего, в более широком смысле –

человеческие пороки. «Мудрость человеческая» ассоциируется с совершением зла (Пр. 3:7 «Не будь мудрецом в глазах твоих; бойся Господа и удаляйся зла…») Разум человека может подтолкнуть его к греховным поступкам, таким, как упоминаемые Соломоном убийство невиновного, грабеж (Пр. 1:11-13), отказ в благодеянии, ссоры (Пр. 3:27-28). Мудрость, заключающаяся в богобоязни, удерживает человека от подобных поступков. Таким образом, земной разум не приводит к земному счастью и навлекает Божий гнев, но разум небесный земного счастья нисколько не отрицает. Не возникает еще трагического конфликта между царствиями на земле и на Небе, поэтому пути мудрости – «пути приятные, и все стези ее – мирные…» (Пр. 3:17-18).

Противопоставление «мудрость – неразумность» в философии Соломона представляется как противопоставление праведности, непорочности и вероломности беззакония. Для наглядного описания этого противопоставления в Притчах используется антитеза света и тьмы: «Стезя праведных – как светило лучезарное, которое более и более светлеет до полного дня. Путь же беззаконных – как тьма; они не знают, обо что споткнуться» (Пр. 4:18-19). Мудрость состоит в отказе от «хлеба беззакония» и «вина хищения» (Пр. 3:17). В Соломоновых притчах мудрость заключается еще и в незнании собственной мудрости. Только глупцы выглядят «мудрецами в глазах своих» (Пр. 26:5). Уверенный в собственной правоте, глупец отказывается от наставлений и «настолько привязан к своей глупости, что его можно толочь в ступе, но он все равно не откажется от нее» (Пр. 27:22), (Словарь…218). Возможно, отсюда происходит потребность юродивых и шутов к возвеличивающему самоуничижению, отказу от собственного разума.

В Книге Екклесиаста антитеза глупости – греха и праведной мудрости не столь очевидна. Книга полна тягостных раздумий и риторических вопросов: «Ибо кто знает, что хорошо для человека в жизни, во все дни суетной жизни его, которые он проводит как тень? И кто скажет человеку, что будет после него под солнцем?» (Еккл. 6:12). Как и в Книге Притч, здесь есть наставления через отрицательный пример глупцов, которым свойственны многословие («Ибо, как сновидения бывают при множестве забот, так голос глупого познается при множестве слов», Еккл. 5:2), лживость, корысть («Притесняя других, мудрый делается глупым, и подарки портят сердце», Еккл. 7:7), высокомерие, гневливость и т.п. Но в Книге Екклесиаста глупости человеческой предается некое надвременное значение: это уже не какой-то конкретный порок, от которого человек излечивается, прислушиваясь к наставлениям Премудрости Божьей, это удел человека, с каждым днем жизни постигающего бренность и конечность собственного существования.

«Есть мучительный недуг, который видел я под солнцем: богатство, сберегаемое владетелем его во вред ему. И гибнет богатство это от несчастных случаев: родил он сына, и ничего нет в руках у него. Как вышел он нагим из утробы матери своей, таким и отходит, каким пришел, и ничего не возьмет от труда своего, что мог бы он понести в руке своей. И это тяжкий недуг: каким пришел он, таким и отходит. Какая же польза ему, что он трудился на ветер?» (Еккл. 5:12-15). В описании жизни израильского царя перед нами предстает парадигма пути человеческого: познать радости и печали жизни, достигнуть высот и разочароваться: «Говорил я с сердцем моим так: вот, я возвеличился и приобрел мудрости больше всех, которые были прежде меня над Иерусалимом, и сердце мое видело много

мудрости и знания. И предал я сердце мое тому, чтобы познать мудрость и познать безумие и глупость: узнал, что и это – томление духа; потому что во многой мудрости много печали; и кто умножает познания, умножает скорбь» (Еккл. 1:16-18).

Неоднозначная и мистически загадочная Книга Екклесиаста содержит в себе несколько ключевых утверждений для понимания антиномии «мудрость – безумие». Во-первых, это равенство всех перед чертой смерти, которой не избежать ни глупцам, ни мудрецам. Во-вторых, относительность какого бы то ни было человеческого знания и мудрости перед лицом Бога: «Всему и всем – одно: одна участь праведнику и нечестивому, доброму и [злому], чистому и нечистому, приносящему жертву и не приносящему жертвы; как добродетельному, так и грешнику; как клянущемуся, так и боящемуся клятвы» (Еккл. 9:2). В-третьих, определение мудрости через смирение и принятие своей судьбы: «Во дни благополучия пользуйся благом, а во дни несчастья размышляй: то и другое соделал Бог для того, чтобы человек ничего не мог сказать против Него» (Еккл. 7:14).

Образ мудреца в Книге Екклесиаста – это образ человека, отрицающего все временные ценности, «суета сует и томленье духа» для него – форма безумия, равно как и показная «мудрость». Истинный мудрец «не выставляет себя слишком мудрым» (7:16), знает, что мудрость не в книжных знаниях (12:12). Он прост в своей прямоте, потому что «Бог сотворил человека правым, а люди пустились во многие помыслы.(7:29). Он умеет «наслаждаться добром во всех трудах своих…во все дни жизни своей, которые дал ему Бог, потому что это его доля» (5:17). Но и в наслаждении он не забывает, что мудрости скорее присуща скорбь, чем веселый смех, ведь «при печали лица сердце делается лучше» (7:3). Мудрец не ожидает себе награды на земле, зная, что земная жизнь не всегда справедлива: «Всего насмотрелся я в суетные дни мои: праведник гибнет в праведности своей; нечестивый живет долго в нечестии своем» (7:15). Он осознает, что, поскольку ум человеческий не в силах постигнуть «все дела Божии», его мудрость как раз и заключается в отрицании собственной мудрости: «Сколько бы человек ни трудился в исследовании, он все-таки не постигнет этого; и если бы какой мудрец сказал, что он знает, он не может постигнуть *этого»* (8:17). Однако это парадоксальное *мудрое осознание своей немудрости* – удел Екклесиаста, от которого тот не может отказаться: он должен посвятить всю жизнь своему служению, зная, что, может быть, оно не принесет ему ни счастья, ни покоя: «это тяжелое занятие дал Бог сынам человеческим, чтобы они упражнялись в нем» (1:13).

Амбивалентность восприятия безумия, присущая уже Екклесиасту, проявляется в полной мере в Новом Завете. С вопросом «не обратил ли Бог мудрость мира сего в безумие?» (1 Коринф. 1:20) рождается противостояние божественной и ложной мудрости. В «Первом послании» апостол Павел призывает коринфян «быть безумными, чтобы быть мудрыми» (1 Коринф. 3:18). В четвертой главе того же послания Павел сравнивает коринфян с апостолами, и в этом сравнении через иронию апостола проглядывается пафос силы бессилия и величия униженности: «Мы безумны Христа ради, а вы мудры во Христе; мы немощны, а вы крепки; вы в славе, а мы в бесчестии. Даже доныне терпим голод и жажду, и наготу и побои, и скитаемся, и трудимся, работая своими руками. Злословят нас, мы благословляем; гонят нас, мы терпим; хулят нас, мы молим; мы как сор для мира, [как] прах, всеми [попираемый] доныне»(1Коринф. 4:10-13).

Послание апостола Павла послужило основанием для появления феномена юродства, «безумия Христа ради». Д.С. Лихачев в работе «Смех в Древней Руси», говоря о юродстве, называет его «мудрой глупостью» (Лихачев, 346). Юродивый жертвует собственной жизнью и собственным разумом ради «мудрой глупости», которая призвана помочь обществу увидеть свою истинную глупость: «Своим поведением (своими поступками – жестами) юродивый показывает, что именно мир культуры является миром ненастоящим, миром антикультуры, лицемерным, несправедливым, не соответствующим христианским нормам» (Лихачев, 345).

Исследованию юродства как религиозного и культурологического феномена посвящен обширный ряд трудов как историков церкви, так и светских ученых. Стоит упомянуть такие работы, как «Юродство о Христе и Христа ради юродивые Восточной и Русской церкви» И. Ковалевского (М., 1895), «Святые Древней Руси» Г. Федотова (М., 1990), «Смех как зрелище» А. Панченко (в кн. Лихачев Д.С., Панченко А.М., Понырко И.В. Смех в Древней Руси. М. 1990). Существуют и западные исследования на эту тему. Для данной работы большой интерес представляет книга Джона Саварда ‘Perfect Fools. Folly for Christ’s Sake in Catholic and Orthodox Spirituality’ (John Saward. Oxford University Press. 1980).

Савард пишет о сходстве в восприятии юродивых и пророков. Общество отмечает и тех, и других клеймом безумия: «в мире, сошедшем с ума, защитник правды неизбежно объявляется буйно помешанным, таков удел каждого пророка» ‘in a world gone mad the guardian of truth is invariably dismissed as a raving lunatic. That is the lot of every prophet’ (Saward, 1)[1]. Таким образом, репутация безумца – это цена за право говорить нелицеприятную правду.

В работе Саварда раскрывается сущность «святого безумия» (‘holy idiocy’ Saward, 12) через анализ важнейших черт юродивых. Такой подход помогает глубже понять феномен *художественного юродства*, когда в роли юродивого выступает литературный герой. Так, Савард упоминает, что юродство – это проявление социального протеста, «юродивый живет в обществе, однако не принадлежит ему» (‘the holy fool is in a society yet not of it’. Saward, 17). С этой точки зрения «Полет над гнездом кукушки» Кена Кизи можно прочитать как роман о бунте в форме своеобразного юродства. В главе, посвященной юродству в православной традиции, Савард выделяет особые «элементы юродства», которые интересно сопоставить с образом главного героя романа Кизи Рэндлом Макмёрфи. Первый (и наиболее важный, как отмечает автор книги) элемент юродства – «христоцентризм» юродивого (‘the Christocentricity’, Saward, 25). В основе самой идеи юродства – «идентификация себя с распятым Христом, стремление разделить с Ним Его бедность, униженность, наготу, самоуничижение» (‘identity with Christ crucified, participation in the Lord’s poverty, mockery, humiliation, nakedness, and self-emptying’, Saward, 25).

В романе Кизи образ распятия навязчиво появляется в описаниях самых бесчеловечных процедур: во время электрошоковой терапии пациента привязывают к столу в форме креста. Первый раз, когда Макмёрфи предстоит пройти через это, он сам пытается шутить по поводу своего иронического сходства с распинаемым Христом: «Ему накладывают на виски графитную мазь: «Помазание проводящей смазкой. А терновый венец дадут?» ("Anointest my head with conductant. Do I get a crown of thorns?", Kesey, 241). Ему действительно надева-

[1] Здесь и далее Савард цитируется в переводе автора диплома

ют на голову «венец из серебряных шипов», как называет Вождь Швабра аппарат шоковой терапии, тем самым как будто подтверждая мессианскую роль Макмёрфи. Хотя во время процедуры – казни Макмёрфи юродствует до последнего, улыбается Вождю, подмигивает, комическое в его облике парадоксально подчеркивает трагизм происходящего. Привязанный к столу, Макмёрфи абсолютно беспомощен, но он поет техникам, «и у них дрожат руки» (‘He's singing to them, makes their hands shake’). Подобно Христу на кресте, обещающему поддержку обратившемуся к Нему разбойнику, Макмёрфи не забывает про Бромдена и старается подбодрить его. В ту секунду, когда через мозг Макмёрфи пропускают разряд тока, Вождь видит, что за окном «воробьи, дымясь, падают с провода». Можно прочитать видение Вождя как аллюзию к описанию в Евангелии грозы, разразившейся сразу после смерти Христа, – некий бунт природы против человеческой жестокости.

Нужно заметить, что черты образа Христа присущи не только Макмёрфи. Они появляются там, где героям романа приходится переносить нечеловеческие страдания, связанные с унижениями, насмешками, наготой, беспомощностью и собственно безумием или стигмой безумия. Так, один из пациентов буйного отделения ждет своей порции электрошока, шатаясь от принятых лекарств и повторяя: «Это мой крест, спасибо, Господи, больше ничего у меня нет, спасибо, Господи…» ("It's my cross, thank you Lord, it's all I got, thank you Lord..." Kesey, 240). При этом он «голосит, как младенец», в то время как другой дожидающийся рядом с ним «тихонько плачет». Макмёрфи же, напротив, выказывает мужество и не свойственное ему смирение, «сам влезает на стол и раскидывает руки точно по тени» (‘climbs on the table without any help and spreads his arms out to fit the shadow’ Kesey, 241). Сходство с ребенком и кротость перед уготовленной судьбой – еще две отсылки к образу Христа.

В романе есть и прямые аллюзии к Евангелию. Так, в сцене отъезда на рыбалку, хроник Эллис неожиданно отрывает руки от гвоздей в стене (к которой он прибит в форме креста!) и прощается с Билли Биббитом за руку, веля ему быть ловцом человеков. «Билли, наблюдая, как подмигивают ему медные заклепки на джинсах девушки…сказал Эллису, что человеков пусть ловит кто-нибудь другой» (Кизи, 272). В оригинале «ловец человеков» звучит как “a fisher of men”, а реакция Билли – «told Ellis to hell with that fisher of *men* business» (Kesey, 197). Потерянная при переводе игра слов (Билли явно намекает на желание быть ловцом женщин, а не мужчин) добавляет иронии к библейской аллюзии: Билли действительно не станет «ловцом человеков», а в решающий момент отречется от Макмёрфи и даже от желания стать «ловцом женщин» и покончит жизнь самоубийством. Возможно, использование отсылок к евангельскому образу Христа можно понять как утверждение Кизи того, что многим суждено быть распятыми, но только единицы способны воскреснуть, недостаточно переносить *те же* страдания, что и Христос, нужно еще уметь переносить их *так же*, как Христос.

Вторым элементом юродства Саварда называет «*харизму*, призвание свыше, дар Божий» (‘*a charisma,* a vocation and gift from God’, Saward, 25). Именно этот *дар* юродства позволяет четко отграничивать его от простой эксцентричности и безумия как патологии. В романе Кизи Макмёрфи действительно как будто наделен талантом геройствовать и заражать своим геройством других. Затем Саварда отмечает, что святое безумие – это безумие симулированное, юродивый во Христе – это «святой шут, клоун,

актер» (‘a sacred jester, clown, or mimic’). Макмёрфи не только сам актерствует, будучи уверенным в собственном душевном здоровье, он видит актерство в других. Так, Вождю кажется, что Макмёрфи сразу же разгадывает секрет его «глухонемоты».

В-третьих, Савард пишет об эсхатологичности юродства: «юродивый говорит о конфликте между веком нынешним и веком грядущим» (‘the holy fool proclaims the conflict between this present world and the world to come’, Saward, 27). Эсхатологическое видение мира скорее свойственно Вождю Бромдену, по-своему воплощающему художественное юродство. Его галлюцинации напоминают картины грядущего апокалипсиса, власть Комбината представляется ему чем-то вроде царствования Антихриста, тем более, что Комбинат, по сути, убивает отца Бромдена и Макмёрфи. Апокалиптично и его описание буйного отделения: «запах паленого и скрежет зубов» (Кизи, 319) отсылают к библейским «геенне огненной» и «скрежету зубовному».

Еще один элемент юродства – мотив паломничества, поиск потерянного рая, Земли Обетованной. Савард называет юродивого «кочевником, у которого в этом мире нигде не найти себе дома, он странствует, как Божьи пилигримы по пустыням» (‘the fool is a normad, who never settles back anywhere in the present world but wanders, like the pilgrim people of God in the wilderness’, Saward, 27). Этот мотив очень важен и для романа – Макмёрфи, как и сам Кизи, как и все его поколение, вдохновленное романом ‘On the road’, проводит жизнь в дороге. В финале романа Вождь бежит из больницы, собираясь отправиться в места, где прошло его детство, туда, где до воцарения Комбината столетиями жили его предки, то есть в потерянный рай. Интересно, что Савард использует слово ‘wilderness’, как очень значимое для понимания юродства. Одно из интервью с Кеном Кизи, опубликованное в Пэрис Ревью в 1994 году, вышло под заголовком ‘One Crying in the Wilderness’. Для Кизи мотив странствий – основополагающий концепт для всей американской культуры. Однако аллюзия к словам Иоанна Крестителя отсылает не только к теме странничества, но еще и к теме провозвестия. Пустыня, в которой раздается «глас вопиющего», метафора духовной пустыни Израиля, поколением битников может рассматриваться как метафора общества. В романе Кизи такой пустыней становится психиатрическая больница и, шире, сам Комбинат, а великанский смех Макмёрфи и есть «глас вопиющего».

Тема библейского наследия в произведениях Кизи обширна, и невозможно раскрыть ее полностью в рамках одной работы. Кроме непосредственных отсылок к Библии в романе, можно было бы говорить о «вторичном» влиянии, например, через Германа Мелвилла, любимого писателя Кизи. Для данной работы важно было затронуть лишь те аспекты библейского влияния, которые связаны с антиномией «мудрость-безумие» в романе.

Бондаренко Ю.Я., кандидат философских наук, профессор
Костанайский государственный университет им. А.Байтурсынова

СКЕПТИЦИЗМ В СВЕТЕ ИСТОРИИ

Мало кто не знаком с призывом: все подвергать сомнению. Но что стоит за этими и подобными им словами? Каково социально-историческое и собственно личностное значение такого рода сомнений?

На этот счет не было и, пожалуй, по сей день нет единого мнения. Для одних призывы все подвергать сомнению означали и продолжают означать постоянную готовность к самостоятельному поиску истины, гимн интеллектуальному мужеству, для других – мнимо ученое чудачество и стремление морочить людям голову в самых обычных жизненных ситуациях. Второй, негативный взгляд на неуемное сомнение замечательно дан в пьесе «Брак поневоле» знаменитого драматурга 17-го века Мольера. Здесь, вздумавший жениться, молодой человек обращается за советом к философу, убеждающему юношу, что надо во всем сомневаться, включая и сам факт их беседы, а, значит и говорить не «Я к Вам пришел», а «Мне кажется, будто я к вам пришел». Кончается же беседа тем, что выведенный из себя молодой человек охаживает незадачливого философа палкой и, в ответ на возмущенные вопли последнего об оскорбительных побоях, говорит: «Будьте любезны, выражайтесь иначе. Следует сомневаться во всем, а потому вы не можете сказать, что я Вас побил, а только лишь, что Вам кажется, будто я Вас побил».

Эта забавная пародия появилась в 17-м веке не случайно. Ведь именно в этом столетии обрело популярность картезианство – учение Декарта, учившего все подвергать сомнению, вплоть до собственных ощущений сна и яви. Сомнение, которое подвело французского мыслителя к чеканному: «Мыслю – следовательно существую», призванному стать отправной точкой интеллектуальных поисков.

Однако хорошо известно, что задолго до Декарта, в глубокой древности появилось философское течение, представители которого принципиально призывали воздерживаться от категорических суждений о мире и, соответственно, о добре и зле, «высоком» и «низком». Зародилось это учение в эпоху походов Александра Македонского. И не беспричинно. К родоначальникам скептицизма относят мыслителей, двигавшихся рядом с Александром и непосредственно столкнувшихся с поразительным разнообразием мира природы и мира людей, державшихся совершенно разных обычаев и эталонов поведения. Первый из упоминаемых скептиков – Аристарх, родом из Абдер, то есть земляк Демокрита и Протагора. Самый же знаменитый – Пиррон – философ из Элиды, бывший там заметное время верховным жрецом. По его имени скептицизм называли еще пирронизмом. Само же понятие скептицизм восходит к греческому «скептикос» – «рассматривающий», «сомневающийся». Кредо скептицизма выразил уже сам Пиррон: «Мудрость и знание не является делом человеческим, и искать их надо только у богов». Почему же? – Потому, что мы живем в вечно изменчивом мире: «Текучесть и непрерывная качественная неустойчивость вещей ведут к их нечеткой же различимости и восприятию, а потому и невозможности судить о них с точки зрения категорий «истины» и «лжи». Так что лучше всего воздерживаться от однозначно определенных утверждений и пребывать в невозмутимости духа и полной свободе суждений» [1].

Об изменчивости мира и относительности человеческих ценностей античные философы говорили и задолго до скептиков. Так, знаменитый Гераклит, рассуждая о том, что «природа любит скрываться», полагал, что «солнце – не только новое каждый день, но вечно и непрерывно новое». Красота же, вообще, – понятие специфическое: «Прекраснейшая из обезьян отвратительна по сравнению с человеческим родом», а «мудрейший из людей кажется обезьяной по сравнению с богом в отношении мудрости, красоты и всего прочего». Точно так же обстоит дело и с пользой. «Морская вода – чистейшая и грязнейшая. Рыбам

она пригодна для питья и целительна. Людям же для питья непригодна и вредна».

Да и Демокрит утверждал: «Лишь в общем мнении существует сладкое, в мнении – горькое, в мнении – теплое, в мнении – холодное, в мнении – цвет, правда, продолжая при этом: «в действительности же существуют только атомы и пустота» [2].

Ученик же Демокрита Протагор, так тот и вовсе провозгласил: «Человек есть мера всех вещей, существующих, что они существуют, несуществующих, что они не существуют», доказывая при этом, что всякому суждению можно противопоставить равносильное [3]. Но, если так, то получается, что никакой объективной, бесспорной истинности нет и быть не может.

Таким образом, появление скептицизма было подготовлено и самим развитием античной философской мысли. Однако сами скептики стремились подчеркнуть отличие собственных взглядов от всех прочих. Так, Секст Эмпирик, автор 2-го – начала 3-го веков нашей эры, оставивший нам наиболее обстоятельные из уцелевших трактаты о скептицизме, писал, что, утверждая о существовании атомов и пустоты, как о чем-то бесспорном, Демокрит явно удаляется от скептиков [4]. Да и суждения Протагора, согласно Эмпирику, лишь на первый взгляд совпадают со скептическими. «Но он отличается от них … этот человек говорит, что материя текуча, и при течении ее на месте утрат ее возникают непрерывно прибавления, и восприятия перемешиваются и изменяются, смотря по возрасту и остальному устройству тел… Он говорит и то, что основные причины всех явлений находятся в материи… люди же в разное время воспринимают разное, смотря по разнице их настроений… То же и применительно к возрастам, и в отношении сна или бодрствования… Таким образом, по его учению критерием сущего является человек, ибо все, что кажется людям, и существует. Следовательно, мы видим, что и о текучести материи, и о том, что в ней находятся основы всего видимого, он выражается догматически, а это вещи неочевидные и для нас подлежащие воздержанию от суждения» [5].

Итак, Эмпирик убеждает нас, что скептики отказываются от умозаключений относительно основ бытия. При этом неважно – идет ли речь о материи, одном или нескольких элементах, ибо все эти основы не самоочевидны и, следовательно, не позволяют делать каких-либо категорических выводов.

Отказываются скептики и от утверждающих либо отрицающих суждений и там, где речь заходит о морали и восприятии прекрасного и безобразного. Ведь обычаи и эталоны разных народов столь различны. Так, «некоторые из эфиопов татуируют маленьких детей, мы же нет; и персы считают приличным носить разноцветную и длинную до пят одежду, для нас же это неприлично. Индийцы на виду у всех совокупляются с женщинами, большинство же других людей считает это позорным…» Так же обстоит дело и с законами. «У тавров в Скифии закон требовал приносить чужестранцев в жертву Артемиде, у нас же запрещено умерщвлять человека вблизи святыни» [6].

Не менее ироничны скептики и в отношении различных философских систем, воспринимавшихся в их время как своего рода «пособия», руководства по «искусству жизни». Все эти философские системы «уловляют» юношей обещаниями довольства и счастья, «но их много, и они разноречивы … Поэтому надо следовать или всем одинаково, или одному только, или ни одному из них. Следовать всем нельзя вследствие их противоборства. Что одно из них почитает желанным, то другое отрицает как избе-

гаемое, а нельзя одновременно к одному и тому же и стремиться и его же избегать.

Если же надо следовать одному, то не исключено, что какому бы то ни было, а это невозможно. Ведь это является желанием следовать всем. Если следует предпочесть то. То почему это, а не то? И наоборот. Поэтому остается сказать, что надо следовать тому, что мы сочли лучшим».

Однако, где критерий достоверности? – Ведь, если он коренится в самом учении, то тогда и иные учения имеют право искать подтверждения собственной истинности в себе самих. Если же он – в других учениях, то надо разобраться. Каким же образом оценивать эти, другие учения. «Итак, если нельзя следовать ни всем искусствам жизни, ни одному из них, то остается не следовать никакому» [7].

Любопытно, что аналогичные рассуждения мы встречаем и у жившего во 2-м веке нашей эры Лукиана из Самосаты, прозванного Ф.Энгельсом «Вольтером классической древности». Только рассуждения эти более хлестки и образны. И в самом деле, желая приобщиться к истине, можно выбрать надежного и сведущего в каком-то учении человека. Но такой знаток будет подобен эфиопу, не выезжавшему за пределы своего поселка, и, тем не менее, убежденному, что все люди черны. Либо, говоря иначе, напоминать жену тирана, у коего дурно пахло изо рта. Когда однажды некая иностранка осмелилась ему сказать об этом, пораженный тиран стал допытывать супругу, отчего та ни разу не сказала ему об этом, супруга простодушно ответила: «Я не была близка с иными мужчинами и думала, что у них всех такой запах».

Но. Если для супруги близость с одним мужчиной может быть похвальной, то нельзя сказать того же об искателе мудрости, ограничивающим себя изучением только одного учения. Поэтому куда надежнее отыскать такого надежного провожатого в мир философии, который знает и Платона…, и Эпикура, равно, как и многих других. В конце концов, он выбрал бы из всех путей один единственный, который, по его убеждению, вел бы к блаженству [8].

Но кто может поручиться за истинность этого, наконец-то, избранного пути, если даже в течение двухсот лет невозможно досконально изучить системы всех философских школ? К тому же может статься, что Истина еще неведома никому … [9]

У Лукиана убежденный подобными доводами поборник философии пылко восклицает, что острижет бороду, оденется в яркие одежды и станет жить свободно, а не следуя своему прежнему учению. А если же, добавляет он, «когда-нибудь в будущем …я встречусь, вопреки моему желанию с философом, я обойду его, как обходят бешеных собак» [10].

Как видим, у Лукиана философские школы – это своего рода путы, стреноживающие собственную мысль человека и ограничивающие свободу его личного выбора. Собственно скептики в определенной мере близки ему. Но они акцентируют свое внимание не столько на свободе, сколько на безразличии – апатии, как основе реальной безмятежности духа и, следовательно, такого существования, которое было бы куда уместней всех прочих, основанных на поисках недостижимых идеалов и абсолютных ценностей. Так, еще античный автор Диоген Лаэртский писал, что «цель свою скептики полагали в опровержении догматизма всех школ, но сами ни о чем догматически не высказывались. Даже приводя и излагая мнения других, они ничего не определяли, не определяли и того, что они делали: они отрицали даже, что они ничего не определяют (не говорили, например: «Мы ничего не определяем», ибо этим они высказались бы определенно. Вместо этого они говорят: «Мы пред-

лагаем такие высказывания, лишь чтобы показать свою сдержанность, ведь то же самое мы могли бы выразить и просто кивком. Так, словами «Мы ничего не определяем» выражается лишь состояние безразличия… Подытоживая, Лаэртский делает вывод, что «пирроновское рассуждение есть отчет о том, что кажется или каким-либо образом мыслится, вследствие чего все со всем соотносится, сравнивается и обнаруживает много неправильности и беспорядка. Показывая эти противоречия в рассмотрении, они на каждую убедительность предмета находят (другую) такую же, отменяющую ее. А убедительностью они считают то, что согласуется с чувствами, точно никогда или только изредка меняет свой вид, то, что принято обычаем, то, что определено законами, то, что доставляет удовольствие, то, что вызывает удивление. Для этих-то убедительностей они и приискивают равносильные им противоположные убедительности», указывая тем самым на «неразрешимые трудности согласования видимого и мыслимого» [11].

Следует обратить внимание, что при этом свои удары скептики наносили именно по «догмам», как установленным мнениям. В быту же обычной жизни они не игнорировали ни обычаев, ни законов той местности, на которой проживали. Не случайно, например, дожившего до 90 лет Пиррона, весьма чтили в Элиде. Более того, сами скептики были убеждены, что именно отказ от суждений и догматического восприятия жизни, порождали невозмутимость при исполнении самых разных обязанностей. О том же Пирроне писали, что он «с безразличием купал свинью». А почему бы и нет? – Ведь, если у нас нет оснований безапелляционно утверждать о добре и зле, прекрасном и безобразном, высоком и низком, то с какой стати мы должны стыдиться того или иного вида деятельности, необходимого для нашего существования?

Правда, собственно скептики не доходили до того, чтобы отрицать собственные ощущения боли, тепла или холода, но они были резко против того, чтобы прибавлять к проблемам, рождаемым самим бытием, те, которые рождены лишь человеческим мнением о самом этом бытии. Мнения, философские системы, согласно скептикам, – лишь мнения, системы, а не кладовые готовых к употреблению истин. По сути дела, скептицизм стал проверкой на прочность самых разных философских систем, побуждая думать, сомневаться, а не принимать на веру, и тем паче за руководство к действию, которое разжигало бы «праведный гнев», все то, что могло бы породить какие-либо сомнения. А есть ли на свете нечто такое, что человек с его ограниченным разумом мог бы признать бесспорным? – Нет. Таким образом, как это ни покажется парадоксальным, скептические рассуждения о зыбкости человеческого познания и отсутствии у людей критериев бесспорной истинности того, так часто считается достоверным, приводили к довольно четким психологическим выводам и даже вполне определенным правилам поведения. Ведь, если абсолютная истина недостижима, то стоит ли упираться, приносить жертвы и проливать кровь – свою и чужую за то, что на самом деле может быть далеко неистинным? Не об этом ли свидетельствуют и тысячи лет последующей истории человечества?

Так или иначе, а древность впитала Пирронов скепсис, наглядным свидетельством чему являются рассуждения замечательного римского политика, оратора и мыслителя Цицерона. Этот образованнейший человек своего времени, утверждавший, что сам он никому рабски не следует и не подчиняется, писал, что «вероятностные знания – вот предел человеческого разумения». При этом, согласно Цицерону, «лучше признаться, что ты не знаешь того, чего не знаешь, чем

болтать какой-нибудь тошнотворный вздор и самому себе быть противным!» [12]

Эта интеллектуальная честность, ставшая одной из основ скептического взгляда на мир, в определенной мере продолжала еще «линию Сократа», осмелившегося воскликнуть: «Я знаю, что ничего не знаю», имея ввиду, что его собственные знания весьма ограничены и очень далеки от постижения основ сущего.

Конечно же, скептицизм не бесспорен. Мало того, в периоды, требующие четких идей, которые могли бы быть начертаны на знаменах массовых движений, требовалось совсем иное, нежели всеобъемлющее Сомнение и въедливый анализ. Но, тем не менее, скептицизм с его логическими приемами (тропами) и отказом принимать что-либо на веру, был и остается своего рода интеллектуальным душем, позволяющим человечеству раз за разом смывать с себя пыль догм, и одновременно набором инструментов, дающим возможность возводить плотины сомнений на пути слухов, легковесных и дутых сенсаций, а то и явных мистификаций. Думается, что в эпоху информационных войн осмысление опыта скептиков может немало помочь, каждому, кто, вбирая в себя потоки информации, хотел бы при этом сохранить трезвость мысли и оказаться незатянутым в водоворот поп-культуры и поп-политики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Таранов П.С. 106 философов. – Симферополь: Таврия, 1995. Т. с.292.
2. Там же, с.194.
3. Там же, с.159.
4. Секст Эмпирик. Сочинения в двух томах. – М.: Мысль, 1976, т.1, с.251.
5. Там же, сс.252 м- 253.
6. Там же, с.237.
7. Там же, сс.35 – 36.
8. Лукиан. Избранное – М.: Художественная литература, 1987., с.303.
9. Там же, с..317.
10. Там же, с.323.
11. Диоген Лаэртский. О жизни, учениях и изречениях знаменитых философов. – М.: Мысль., 1979. сс.383 – 385.
12. Таранов П.С. Указ. соч., сс.347 – 348.

Грудупс К.Я., студентка
Костанайский государственный педагогический институт

ЧЕЛОВЕК: ЕГО СПОСОБНОСТЬ К ДОБРУ И ЗЛУ (ОБЗОРНЫЙ АНАЛИЗ РАБОТЫ Э. ФРОММА «ДУША ЧЕЛОВЕКА»)

Эрих Фромм (1900–1980), немецко-американский философ, психолог и социолог, представитель неофрейдизма – видный мыслитель XX столетия. Его философская антропология включает в себя психоаналитические, экзистенциальные, собственно антропологические, марксистские идеи, а так же древние мистические традиции и идеи восточного оккультизма. Многие философские течения, в том числе экзистенциализм, персонализм, герменевтика, социобиология, впитали в себя его открытия и духовные приобретения. Он дал импульс развитию гуманистического мышления нашего века [1, с.749].

Фромм полагал, что основной подход к изучению человеческой личности должен состоять в понимании отношения человека к миру, к другим людям, к природе, к самому себе. Он обосновал возможности разностороннего совершенствования человека как живого, мыслящего существа. В наследии Фромма имеются идеи об

исторической обусловленности страстей и переживаний человека, о социальном характере как отражении сплава биологических и культурных факторов, о неизбежности универсального, всепланетного гуманизма. П.С. Гуревич считал, что «ренессанс антропологического мышления в нашем веке в огромной степени подготовлен работами Эриха Фромма», – и пояснял: «О чем бы он ни писал – о бытии, власти, государстве, деспотии, культуре, нации, – собственное рассуждение он начинает с человека» [2, с.832].

Фромм стремится анализировать сложные социальные явления, вскрывая изначальные психические потребности человека и вырастающие на этой основе типы общения, типы ориентации и патологические характеры. В данной работе мы рассмотрим взгляды Э. Фромма на природу человека, изложенные в его труде «Душа человека». «Одни полагают, что люди – это овцы, другие считают их хищными волками, – пишет Фромм. – Обе стороны могут привести аргументы в пользу своей точки зрения. Тот, кто считает людей овцами, может указать хотя бы на то, что они с легкостью выполняют приказы других людей, даже в ущерб себе» [3, с.16]. Он может также добавить, что «люди снова и снова следуют за своими вождями на войну, которая не дает им ничего, кроме разрушения, что они верят любой несуразице, если она излагается с надлежащей настойчивостью и подкрепляется авторитетом властителей – от прямых угроз священников и королей до вкрадчивых голосов более или менее тайных обольстителей» [3, с.26-27]. Кажется, что большинство людей, подобно дремлющим детям, легко поддается внушению и готово безвольно следовать за любым, кто, угрожая или заискивая, достаточно упорно их уговаривает. Человек с сильными убеждениями, пренебрегающий воздействием толпы, скорее исключение, чем правило. Он часто вызывает восхищение последующих поколений, но, как правило, является посмешищем в глазах своих современников.

Однако Фромм тут же замечает, что если большинство людей – овцы, то почему они ведут жизнь, которая этому полностью противоречит? История человечества написана кровью. Это история никогда не прекращающегося насилия, поскольку люди почти всегда подчиняли себе подобных с помощью силы. Он справедливо указывает на то, что Талаат-паша не сам убил миллионы армян, и Гитлер не один убил миллионы евреев, а Сталин – миллионы своих политических противников. «Эти люди были не одиноки, – говорит Фромм, – они располагали тысячами других людей, которые умерщвляли и пытали, делая это не просто с желанием, но даже с удовольствием» [3, с.78]. Такой мыслитель, как Гоббс из всего этого сделал вывод: homo homini lupus est – человек человеку – волк. И сегодня многие из нас приходят к заключению, что человек от природы является существом злым и деструктивным, что он напоминает убийцу, которого от любимого занятия может удержать только страх перед более сильным убийцей. Фромм находит этому явлению другое объяснение, которое заключается в том, что меньшинство волков живет бок о бок с большинством овец. Волки хотят убивать, овцы хотят делать то, что им приказывают. Волки заставляют овец убивать и душить, а те поступают так не потому, что это доставляет им радость, а потому, что они хотят подчиняться. Кроме того, чтобы побудить большинство овец действовать, как волки, убийцы должны придумать истории о правоте своего дела, о защите свободы, которая якобы находится в опасности, о мести за детей, заколотых штыками, об изнасилованных женщинах и поруганной чести. Этот ответ звучит убедительно, но и

после него у Э. Фромма остается много сомнений, и он ставит следующий вопрос: не означает ли он, что существуют как бы две человеческие расы – волки и овцы? И дальше: если это не свойственно их природе, то почему овцы с такой легкостью соблазняются поведением волков, когда насилие представлено в качестве их священной обязанности? Может быть, сказанное о волках и овцах не соответствует действительности? Может быть, и в самом деле отличительным свойством человека является нечто волчье и большинство просто не проявляет этого открыто? А может, речь вообще не должна идти об альтернативе? Может быть, человек – это одновременно и волк, и овца, или он – ни волк, ни овца? Понятно, что вопрос о том, является ли человек волком или овцой, – это лишь заостренная с помощью образов формулировка вопроса, который является основополагающим в социальной антропологии и этике, а именно: что есть человек – является ли он по своему существу злым и порочным, или он добр по своей сути и способен к самосовершенствованию? Таким образом, следуя по цепи вопросов, Фромм раскрывает глубину затронутой проблемы. И чем дальше он продвигается, тем больше глобальные вопросы встают на его пути. Это вынуждает его проанализировать проблему в историческом разрезе. С точки зрения Ветхого завета человек способен и к хорошему, и к дурному, он должен выбирать между добром и злом, между благословением и проклятием, между жизнью и смертью. Бог никогда не вмешивается в это решение. Он помогает, посылая своих посланцев, пророков, чтобы наставлять людей, каким образом они могут распознавать зло и осуществлять добро, чтобы предупреждать их и возражать им. Но после того как это уже свершилось, человек остается наедине со своими «двумя инстинктами» – стремлением к добру и стремлением к злу, теперь он сам должен решать эту проблему.

Развитие христианства шло иначе. По мере становления христианской веры появилась точка зрения, согласно которой неповиновение Адама было грехом, причем настолько тяжким, что он погубил природу самого Адама и всех его потомков. Теперь человек не мог больше собственными силами освободиться от этой порочности. Только акт божьей милости, появление Христа, умершего за людей, может уничтожить эту порочность и спасти тех, кто уверует в него.

Мыслители Ренессанса, а позднее Просвещения отважились на заметный шаг в противоположном направлении. Последние утверждали, что все зло в человеке является лишь следствием внешних обстоятельств, и потому в действительности у человека нет возможности выбора. Они полагали, что необходимо лишь изменить обстоятельства, из которых произрастает зло, тогда изначальное добро в человеке проявится почти автоматически. Эта точка зрения повлияла также на мышление Маркса и его последователей [4, с.36]. Моральное банкротство Запада, начавшееся с первой мировой войны и приведшее через Гитлера и Сталина, через Ковентри и Хиросиму к нынешней подготовке всеобщего уничтожения, наоборот, повлияло на то, что снова стала усиленно подчеркиваться склонность человека к дурному. По существу, это была здоровая реакция на недооценку врожденной склонности человека творить зло.

С другой стороны, слишком часто это служило причиной осмеяния тех, кто не потерял еще своей веры в человека, причем их точка зрения понималась ложно, а подчас и намеренно искажалась [5, с.253]. Фромм видит опасность в том, что чувство бессилия, охватывающее сегодня как интеллигента, так и среднего человека, может привести к тому, что они

усвоят новую версию порочности и первородного греха и используют ее для рационализации взгляда, согласно которому война неизбежна как следствие деструктивности человеческой природы. «Подобная точка зрения, – пишет он, – нередко козыряющая своим необыкновенным реализмом, является заблуждением по двум причинам. Во-первых, интенсивность деструктивных устремлений ни в коем случае не свидетельствует об их неодолимости или даже доминировании. Во-вторых, предположение, что войны являются в первую очередь результатом действия психологических сил, ошибочно» [3, с.102-103]. Не стоит, однако, думать, что Фромм, обладающий длительным опытом практикующего психоаналитика, может недооценивать деструктивные силы в человеке. Он, видя эти силы в действии у тяжело больных пациентов, конечно же, знает, насколько трудно бывает приостановить или направить их энергию в конструктивное русло, но все же он настаивает на том, что войны возникают по решению политических, военных и экономических вождей для захвата земель, природных ресурсов или для получения торговых привилегий, для защиты от реальной или мнимой угрозы безопасности своей страны или для того, чтобы поднять свой личный престиж и стяжать себе славу. Эти люди не отличаются от среднего человека: они эгоистичны и едва ли готовы отказаться от собственных преимуществ в пользу других, но вместе с тем они не выделяются ни особой злобностью, ни особой жестокостью. Когда такие люди, которые в нормальной жизни скорее содействовали бы добру, чем злу, приходят к власти, повелевают миллионами и располагают самым страшным оружием разрушения, они могут нанести огромный вред. В гражданской жизни они, вероятно, разорили бы конкурента.

В нашем мире могучих и суверенных государств (причем «суверенный» означает: не подчиняющийся никаким моральным законам, которые могли бы ограничить свободу действий суверенного государства) они могут искоренить всю человеческую расу [6, с.136]. Исходя из всего вышесказанного, Э. Фромм делает следующий вывод: главной опасностью для человечества является не изверг или садист, а нормальный человек, наделенный необычайной властью. Итак, ответив на первый вопрос: человек – волк или овца, Фромм поднимает следующую тему: что лежит в основе ценностной системы человека и направляет его действия [3, с.102].

Остановимся на трех феноменах, которые лежат в основе наиболее вредной и опасной формы человеческого ориентирования: на любви к мертвому, закоренелом нарциссизме и симбиозно-инцестуальном влечении. Взятые вместе, они образуют «синдром распада», который побуждает человека разрушать ради разрушения и ненавидеть ради ненависти.

Обсудим «синдром роста», который состоит из любви к живому, любви к человеку и к независимости. Лишь у немногих людей один из этих двух синдромов получил полное развитие. Однако нет сомнения в том, что каждый человек движется в определенном, избранном им направлении: к живому или мертвому, к добру или злу.

В результате своих теоретических исследований Фромм приходит к следующим выводам.

1. Зло – это специфический человеческий феномен. Во зле человек теряет сам себя при трагической попытке освободиться от тяжести своего человеческого бытия.

2. Степени зла соответствует степень регрессии. Наибольшим злом являются те побуждения, которые направлены против жизни: любовь к мертвому; инцестуально-симбиозные

устремления возвратиться в лоно матери, к земле, к неорганическому; нарциссическое самопожертвование, которое делает человека врагом жизни именно потому, что он не может покинуть тюрьму своего собственного «Я».

3. Зло также существует и в меньшей степени, что соответствует и меньшей регрессии. В таком случае речь идет о дефиците любви, разума, о недостатке интереса и нехватке мужества.

4. Человек склонен идти назад и вперед, иначе говоря, он склонен к добру и злу. Когда обе склонности еще находятся в равновесии, он свободен выбирать, если предположить, что он может осознать свою ситуацию и способен к серьезным усилиям. Тогда он может выбирать между альтернативами, детерминированными, со своей стороны, общей ситуацией, в которой он находится. Однако если его сердце ожесточилось до такой степени, что его склонности больше не уравновешены, он больше не свободен в выборе. В цепи событий, которые ведут к утрате свободы, последнее решение обычно не дает человеку возможности свободного выбора; при первом решении еще существует возможность, что он свободно выберет путь к добру, если предположить, что он сознает значение этого первого решения.

5. Вплоть до точки, в которой у него больше нет свободы выбора, человек ответствен за свои действия. Но ответственность является только этическим постулатом, и часто речь идет лишь о рационализации желания авторитарных инстанций иметь возможность наказать человека. Именно потому, что зло есть нечто вообще человеческое, ибо оно представляет потенциал регрессии и потерю нашей гуманности, оно живет в каждом из нас. Чем больше мы осознаем это, тем меньше мы в состоянии сделаться судьями над другими людьми.

6. Все мы детерминированы тем, что родились людьми и потому всегда стоим перед задачей принимать решения. Вместе с нашими целями мы должны выбирать и наши средства. Мы не можем полагаться на то, что кто-то нас освободит, но мы должны постоянно сознавать тот факт, что неправильные решения отнимают у нас возможность освободить самих себя.

Мы должны на деле достичь осознания самих себя, чтобы иметь возможность выбрать добро, но это самосознание не поможет нам, если мы потеряли способность быть до глубины души взволнованными бедой другого человеческого существа, дружеским взглядом, пением птиц и свежей зеленью травы. Если человек равнодушен к жизни, то больше нет надежды, что он выберет добро. Его сердце действительно ожесточилось настолько, что его «жизнь» закончилась. Если бы это случилось со всей человеческой расой или ее наиболее могущественными членами, это могло бы привести к угасанию жизни человечества в ее самый многообещающий момент.

ЛИТЕРАТУРА

1. Философский энциклопедический словарь. – М., – 1983.
2. Гуревич Г.С. Философия. – М., – 2004.
3. Э. Фромм. Душа человека. – М.: «Республика», 1992.
4. Г.Д. Марцинковская, М.Г. Ярошевский «100 выдающихся психологов мира» Москва, изд. «Институт практической психологии» 1995г.
5. Сухомлинский В.А. Трудные судьбы. – М., «Знание», 1969.
6. Психологический словарь/ Под общей ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского – М.: Политиздание, – 1990.

Духин Я.К., кандидат исторических наук, доцент
Костанайский государственный педагогический институт

ОРЕНБУРГСКИЙ И ОМСКИЙ ЗАГОВОРЫ ССЫЛЬНЫХ ПОЛЯКОВ в 30-е годы XIX в.

В одном из номеров «Вестника» (2005 г., №2) нами повествовалось об условиях польской политической ссылки в Казахстане. В настоящем очерке продолжим тему, но в несколько ином аспекте – расскажем о попытках ссыльных организовать заговоры с целью осуществить побеги из неволи на родину и продолжать борьбу за независимую Польшу.

Итак, Оренбург, октябрь 1833 г. В один из дней месяца среди поляков, находящихся под надзором в местном гарнизоне, были произведены аресты. Поводом к ним послужил донос содержащегося в Оренбургском тюремном замке мещанина Старикова, который, со слов соседа по камере поляка Людвига Мейера, сообщал коменданту города генералу Р. Глазенапу, что служащие в оренбургских батальонах польские ссыльные намерены произвести в крае мятеж, распространить восстание по всей Оренбургской губернии и Сибири и способствовать освобождению сосланных поляков [1; л.15]. Главными предводителями мятежа назначались Т. Зан (должен был возглавить польское правительство!) и И. Виткевич (возможный организатор военных сил!) [2; с.586]. По свидетельству доносчика, заговорщики распространяли слух о том, что якобы «в Москве и С. Петербурге все бунтуют и что государь неизвестно куда уехал», а великий князь цесаревич Константин Павлович «будучи огорчен тем, что государь император Николай Павлович возошел на всероссийский престол не по старшинству …, командуя французскими войсками», пробирается в пределы «российские для восшествия на всероссийский престол» [1; л.15-17]. Расчет был на создание нестабильной обстановки в крае.

Однако образованная следственная комиссия после длительного расследования вынуждена была признать, что «хотя мещанин Стариков донес со слов рядового Мейера о злоумышленном заговоре некоторых поляков, но они в таковом заговоре не сознались, и по исследованию … не открылось никаких обстоятельств, относящихся к их обвинению …» [3; л.18-18 об.].

Нам представляется, что следственная комиссия, возглавляемая генерал-губернатором В. Перовским, несколько лукавила, поскольку не была заинтересована в придании делу большого размаха (дабы не навлечь гнева Петербурга за халатность по надзору за ссыльными) и стремилась его замять.

В Оренбурге еще не успели опомниться от тревожных дней следствия, как 10 февраля 1834 г. к В. Перовскому прибыл курьер с известием о раскрытии заговора поляков в Астрахани. Тамошний военный губернатор Вяткин извещал коллегу о том, что «некоторые из находящихся в Астрахани поляков имели преднамерение произвести в городе общее возмущение и нападение вооруженной рукою». Во главе заговора стояли инженер-прапорщик кн. Урусов и польский ссыльный канцелярист Янишевский [4; л.1].

Особенную тревогу властей вызвало намерение астраханских заговорщиков привлечь на свою сторону «киргиз, кочующих за Уралом», послав к ним организаторов. В связи с этим атаман Уральского казачьего войска предпринял ряд экстренных предохранительных мер. Оренбургскому губернатору он доносил: «… я предписал вместе с сим командирам

дистанции Нижне-Уральской Линии, начальнику Узенской дистанции и управляющему Илекской станциею со всею бдительностью наблюдать за спокойствием между киргиз Внешней и Внутренней орд, и ежели будет замечено какое-либо волнение или толки, клонящиеся к нарушению спокойствия, тот час доносить мне, принимая меры, дабы киргизы не нанесли какого-либо вреда на границе нашей, а букеевцы не прорвались через оную» [4; л. 3 об.].

Благодаря своевременно предпринятым Урусовым мерам предосторожности, следственной комиссии не удалось до конца выявить замыслы арестованных по делу Астраханского заговора, которые тем не менее были преданы суду по полевому уголовному положению [2; с.604].

Между этими двумя попытками обрести свободу «вооруженной рукой» много общего – цели, ориентация не только на собственные силы, но и на поддержку местного населения, среди которого надеялись получить укрытие во время побега.

Необходимо однако признать, что обе попытки вряд ли имели тенденцию к развитию и реальному воплощению целей. Заговоры сами по себе были незрелыми, их осуществлению мешала разобщность ссыльных, отсутствие надлежащей конспирации, они скорее носили авантюрный характер без достаточного учета своих сил и реальной обстановки в крае.

Имея много общего с предыдущими заговорами, омский отличался значительностью круга участников, методами пропагандистской деятельности, более определенными целями и попытками их реализации.

В июне 1833 г. находившийся в Омске ссыльный поляк Иван Высоцкий сделал донос о якобы готовящемся крупном военном восстании ссыльных поляков в Западной Сибири. По его сведениям, во главе заговора стоял сосланный за участие в восстании декабристов Горский, который «посредством 360 поляков, отправленных … для укомплектования линейных Сибирских батальонов, находящихся в Томске, Красноярске и Иркутске, и долженствовавших вступить 10 июня в Тару …, вознамерился произвести в действо злой умысел свой …» [5; л.1-1 об.] Началось лихорадочное следствие по делу Горского, которое, как это было и в Оренбурге, пришло к выводу, о ложности доноса Высоцкого, не имевшего под собой никакой основы [5; л.2]. Кстати, О.В. Горский действительно не имел никакого отношения ни к заговору поляков, ни даже к декабристскому движению. Во время следствия по делу 14 декабря он отрицал свою причастность к нему, заявив, что на Сенатской площади оказался совсем случайно. Находясь в ссылке, он заслужил репутацию доносчика и кляузника, человека с явно неуживчивым характером [6].

Встревоженный наличием революционного духа, генерал-губернатор Западной Сибири И.А. Вельяминов умаляет военного министра «прекратить сюда присылку поляков и других наций людей, происходящих из ученого класса, шляхты и крамольников революции, упитанных ненавистью по всему священному, которые под личиной любви к отечеству ядом красноречия своего, легко могут увлечь покорных и простодушных солдат бывшей Польской Армии, которых прибыло уже к вверенному мне корпусу 2125, да ожидается 492 человек» [5; л.32].

Тревога Омского военного губернатора была не напрасной. Как это часто бывает, расследование ложного доноса Высоцкого привело к открытию действительно существовавшего между ссыльными поляками в Омске обширного заговора. Во время следствия была обнаружена недозволенная частная переписка рядового 1-го линейного Сибирского батальона В.Дружиловского с рядовым 13-го линей-

ного Оренбургского батальона Журавицким и другими поляками «о каком-то предприятии и стихи возмутительного содержания» [5; л. 48 об.]. Этого было достаточно, чтобы произвести широкие аресты среди ссыльных и назначить новую следственную комиссию. Уже вскоре комиссии стали известны имена руководителей нового заговора. Это были учитель Омского казачьего училища ссыльный Я. Сероцинский, рядовые К. Шокальский и В. Дружиловский. Все трое были активными участниками польского восстания 1830–1831 гг. Смертная казнь по конфирмации главнокомандующего карательными войсками в Польше генерала Сакена заменялась им лишением всех прав и отправкой в солдаты сибирских линейных батальонов.

Когда в Омске образовалось казачье училище и понадобился учитель, вспомнили, что Сероцинский окончил Виленский университет, был профессором и наблюдателем за школами. В училище он получил право преподавать географию, французский язык, российскую грамматику. Сероцинский был душой сосланных в Западную Сибирь поляков. Его омская квартира притягивала к себе ссыльных, в ней велись горячие споры и разговоры, разрабатывались планы [7; л.595]. Здесь и была составлена прокламация, озаглавленная «Злоупотребления в Российском государстве». В ней, в частности, говорилось:

«Дворянству дана совершенная власть над крестьянами, с обидою чиновничества и всех прав природы, мы же все от одного Адама происходили.

Чиновники справедливость продают за деньги, и вместо порядка сами первые угнетают народ. Царствующий собирает подати и рекрут, а народу никакого отчета в оных не дает, куда девает, …

… Чтобы народ не мог поднять голову и требовать свое, – содержит его в темноте и несправедливости, высочайшею же обидою есть для человечества воспрещения печатания книг, воспрещение путешествий и т.д.

Солдаты как нельзя хуже содержатся и … влекут ярмо неволи и даже кровь проливают…

Реформа на это может содержаться в кратких словах: «нет Господ – нет Государя» [8; л.214-215].

В прокламации выдвигались требования большого общественного звучания, и рассчитана она была на агитацию и привлечение к заговору солдат, заводских рабочих, крестьян и туземного населения, в среде которых «злоумышленники покушались посеять дух мятежа внушением им о бедственном их положении».

Интересной является попытка заговорщиков установить связи с казахским населением. В случае удачи восстания поляки намеревались пробраться через казахстанские степи за границу, а потому им необходима была помощь со стороны местного населения. С этой целью Сероцинский решил привлечь к участию султана Чингиза Аблай Валиханова (отца Чокана Ч. Валиханова). Валиханов познакомился с Сероцинским у учителя Курбанакова, с помощью которого последний обучался татарскому языку. Однако близких сношений с Валихановым установить не пришлось, помешал арест [7; л.190 об.]. Знал Сероцинский и о султане Турсуне и в письме Шокальскому, «… описывая азиатские народы, граничащие с Сибирью, писал о самом султане, что он начальник над киргизами, живет в Каркаралах и … чтобы он, Шокальский … познакомился с сим султаном …» [7; л.565 об. - 566]. В Тобольске в начале 1833 г. между Шокальским, Сангушко и султаном Чингизом состоялась встреча и беседа. Между ссыльными в Омске распускались слухи, «что киргизы и бухарцы согласны принять их к себе, что бухарцы, для сопровождения их присылали трех человек с деньгами, что в Буха-

рию бежало уже несколько сот пленных поляков с Оренбургской линии …» [7; л.586 об.].

На следствии рядовой Груздинский показал, что в Усть-Каменогорске «… Рубинский говорил, что имеет знакомство с киргизами, султанами и киргизами из Бухарии». Сероцинский советовал товарищам налаживать дружбу с казахами, ближе знакомиться с ними, а Восинскому говорил, чтобы тот, «живя на линии, обходился с киргизами ласково» [7; л.311, 434 об.].

Заговорщиками были разработаны конкретные планы действия. В ночь на 25 июля предполагалось зажечь суконную фабрику линейного сибирского казачьего войска, кинуться к острогу и освободить арестантов, разоружить в казармах солдат, захватить все оружие, у пушек заклепать замки и всем идти в киргизскую степь. Намечались и другие, более широкие цели. Ссыльный Федорович показал комиссии военного суда, что якобы заговорщики планировали «Сибирь отделить от России, с тем, чтобы она была отдельным государством … Казань также отделить от России … Предполагаемому отделению Сибири и Казани от России должно предшествовать убийство Государя императора …». На следствии «В. Дружиловский отверг это показание Федоровича» [7; л.59, 301-301 об.].

Нити заговора распространялись по всей Западной Сибири, охватывая города Омск, Петропавловск, Оренбург, Тобольск, Семипалатинск, Усть-Каменогорск и другие. В Усть-Каменогорске Катан Рубинский ходил по казармам и «помышляя о бунте», агитировал солдат на выступление. Здесь же он близко познакомился с декабристом М.Ив. Муравьевым-Апостолом, который обещал материальную помощь восставшим полякам [7; л.434 об.].

Сероцинский пытался установить связи с поляками, находящимися в Оренбургской губернии и на Урале. Для этой цели он «имел при себе транспарант для секретной переписки и слепки печатей, разных присутственных мест». В архивном деле о заговоре имеются свидетельства о русском солдате Меледине, отправленном в ссылку в сибирский линейный батальон. В своих письмах Сероцинскому и Шокальскому он «желал успеха в их предприятии и советовал не ошибаться в товариществе, напоминая, что через это обнаружился в 1825 году союз благоденствия» [7; л.594 об.].

В июле 1833 г. Сероцинский, Шокальский и другие участники заговора были арестованы и вместе с отобранными у них письмами и бумагами предстали перед следственной комиссией. Аресты были произведены не только в Омске, но и в других городах. Оставшиеся еще на свободе поляки намеревались освободить арестованных, и когда это не удалось, намерены были поднять восстание и бежать в киргизские степи [7; л.588]. Это была отчаянная попытка, также неудавшаяся. Последовали новые аресты, число взятых под стражу достигло 1000 человек.

Образованная для следствия комиссия из Омска вскоре перебралась в Тобольск, из Петербурга в 1834 г. Прибыла еще одна. Третье отделение придавало омскому заговору ссыльных поляков серьезное значение.

Во время следствия находящийся в тюрьме Сероцинский и его товарищи не пали духом; он и здесь писал революционные стихи, распространяя их среди арестованных, оживляя тем их надежды и энергию, укрепляя революционный дух.

Следствие затянулось надолго и только осенью 1835 г. было вынесено определение генерал-губернатора. После окончания производства суда Шокальскому, Меледину и Зубчевскому удалось совершить побег в Оренбургскую губернию. «Шокальский играл в дороге роль войскового доктора, Зубчевский – фельдшера, Меледин – лакея. В станице Пресновской они были узнаны и возвращены в Омск» [9; с.79].

Решение суда было на редкость суровым. Все, привлеченные к следствию, были разделены по степени участия в заговоре на 7 разрядов. Наиболее жестокой экзекуции были подвергнуты Я. Сероцинский, К. Шокальский и В. Дружиловский, которых предназначалось «вместо определенной им военным судом смертной казни, наказать шпицрутенами через тысячу человек по шести раз каждого и, выключив из воинского звания, сослать в каторжную работу в Восточную Сибирь» [7; л.600].

2 марта 1836 г. была назначена экзекуция над осужденными. Первым сквозь строй повели К. Шокальского. После пяти тысяч шпицрутенов он потерял сознание, врач Соколинский настоял на прекращении наказания и добился отправки Шокальского в госпиталь. Последним водили Серацинского. Перед наказанием он не терял силы духа, был спокоен и отказался принять крепительные таблетки. Слабый, подорванный тюрьмой организм, не выдержал. От шпицрутенов погибли также Дружиловский, Загурский, Врублевский, Меледин. Шокальский после поправки в лазарете отходил еще тысячу ударов и на другой день был отправлен на каторгу в Нерчинские рудники. В Сибири он занимался лечением крестьян, каторжан, бедняков и вел трудную бедную жизнь. Не выдержав тяжести положения, страшно тоскуя по Родине, он застрелился [9; с.83].

Еще долго после окончания дела по заговору Сероцинского под влиянием страха, которое оно произвело на местные власти, поляков подозревали в попытках на продолжение злых умыслов Сероцинского. Так, обвиненные в таких «грехах» 4 ссыльных поляка Пресновской станицы были наказаны и отправлены в Усть-Каменогорск, где пять лет проработали в кандалах и в 1845 г. направлены солдатами в Нерчинск [9; с.83].

Анализ материалов по истории двух заговоров позволяет предположить вероятность контактов омичей с оренбуржцами. Кстати, следственная комиссия в Омске имела на сей предмет доказательства – вышеотмеченную переписку Дружиловского с оренбургскими ссыльными поляками. Видимо, не случайно некоторые арестованные омичи сделали попытку побега именно в сторону Оренбурга, где рассчитывали найти поддержку в лице местных заговорщиков. И еще. И там и тут практически одновременно вынашивались одни и те же замыслы, да и предлагаемые меры по их осуществлению имели много общего, что дает некоторые основания считать Оренбургский и Омский заговоры звеньями одной цепи. И причины неудач Омского заговора аналогичны причинам провала заговора Оренбургского.

Участники описанных событий были людьми, прошедшими школу революционного движения в Польше, людьми деятельными, решительными, не смирившимися с условиями ссылки, и их намерения приобрести свободу никак нельзя объявлять безрассудными.

ЛИТЕРАТУРА

1. Государственный архив Оренбургской области (ГАОО), ф.6, оп.18, д.94.
2. Исторический вестник. СПб, 1889, декабрь. Впоследствии Т. Зан и И. Виткевич внесли весомый вклад в научное изучение Казахстана.
3. ГАОО, ф.6, оп.10, д.4094[а].
4. ГАОО, ф.6, оп.18, д.97.
5. Центральный Государственный военно-исторический архив (ЦГВИА), ф.9 (секретные дела), оп.64/5, д.5.
6. Очерки истории города Омска. Том I. Дореволюционный Омск. / Под ред. А.П. Толочко. Омск, 1997. С.111.
7. ЦГВИА, ф.9 (секретные дела), оп. 64/5, д.5, ч.3.
8. ЦГВИА, ф.9 (л.), оп. 109/86, д.5.
9. Максимов С.В. Собрание сочинений. Т.3. Изд.4. СПб., 1908.

Жаппасбаева С.М.
Қостанай мемлекеттік педагогикалық институтының магистранты

ҚАЗАҚ ӘДЕБИЕТІНДЕГІ МӘҢГҮРТТІК ТАҚЫРЫБЫ

Ғасырлар бойы тірнектеп жинаған адамзаттың рухани байлығы не себептен құнсыздануы тиіс деген сауалға жазушылар сан ғасыр бойы жауап іздеген. Адам бойынан қаталдық, қатыгездік жиі көрініс беріп, мейірімділік пен қайырымдылық күн санап жағалауынан алыстай бастауын жазушылар өз шығармаларынан тірек еткен. Адам тағдыры турасында талассыз толғанып, қатыгездік пен қаталдық, жыртқыштық сананың адам бойындағы қалыптасуын жете зерелеп, парасат-пайым биігінен қарап, рухани ізгілік мұхитының терң тұңғиығын сүңгіп, қоғамның сыры мен қырын дәл тауып жүрген суреткерлер бір адамның мұңы арқылы бар халықтың мұңын жоқтайды. Суреткер өзгенің қуанышы мен қайғысын жан жүрегімен сезініп, өз сезімінен өткізеді. Жалпы, әдебиетте бүкіл адамзат тағдыры әрқилы суреттеледі.

«Ірі суреткерлер дүние-ғұмырды қамтып, адамның бойындағы асыл құндылықтарды, рухани байлықты суреттеп, сол қасиеттерді дәріптейді, оның даму жолдарын іздейді.

Мейірім, шапағатқа қарсы қатыгездік, қаныпезерлік қылықтардың, яғни садистік қылықтардың бой алуына мүмкіндік бермейді» [1,6].

Садизм деген атау француздың XYIII ғасырда өмір сүрген жазушысы Маркиз де Садтың есімімен байланысты пайда болған. Сад өзі туралы көз жұмар алдында: «Жер бетінде менің зиратымның орны да қалмайды және мен туралы естеліктің де адамдар жадынан мәңгілікке жоғалатынына сенімім мол», – деп қатал үкім айтса да, оның істеген қатігездігі атын әлі күнге дейін өшірмей келеді [2,113]. Ол ләззат пен азапты бір-бірінен ажыратпайды. Ол әйел затын азаптағаннан ләззат алып отырған, шығармаларында қаныпезерлік қылықтарды, азапты суреттегенде шын рақатқа беріліп отырған. Міне, содан бері садизм термині халықаралық терминге айналған.

Тарихта садизмнің екі түрлі көрінісі бар. Олар: мәңгүрттік пен зомбылық. Аты бөлек болғанмен заты бір ұғымдар. Адам санасындағы садизмнің ең сорақасы – ол адамды ақыл-атынан айырып, есалаң, мұйғыла күйге түсіру. Тірі жанды өз ділін, дінін, атытегін ұмыттырып, мәңгүрттендіру.

Мәңгүрт ұғымы аңыздарға сүйенсек, ертеде қазақ пен қалмақ, қазақ пен түрікпен арасындағы жаугершілік заманнан бізге мәлім.

Қолға түскен тұтқындарды өлтіріп, жеңіл жазаламай, оларды өмір бойы құл етіп, қинау үшін шаштарын тақырлап алып, жаңа сойған түйенің мойнағын не сиырдың терісін басына қаптайды. Мұны қырғыздар шіре деп атаған, оған қайыстан тіліп бау өткізіп, самайдан тарттырып, мықтап байлайды. Сөйтіп, шыжып тұрған күннің асытна аяқ-қолын байлап, тастайды. Тұтқын сонда екі бірдей азапқа түседі екен. Алдымен, жас тері ыстықтан жиырылып, басын бүріп, сүйегін сындырып жібере жаздаса, 2-шіден, өскен шаш кептелген теріні тесе алмай, кері қайырылып, құйқасын ине сұққандай етіп бұрғылап, бүкіл жүйке сезімін өлтіреді, яғни есте тұту қабілетін мүлде жойып жібереді. Бір жұма, он күнен соң не өліп қалады, не мәңгүртке айналады. Өлсе-азаптан құтылады, тірі қалса – аты-жөнін, шыққан-тегін, бүкіл өткен тыныс-тіршілігін ұмытып, тек өз қожасының айтқанын ғана орындайтын қара күш иесіне айналады.

Әдебиеттегі «мәңгүртизм» термині туралы 1980 жылдардың ортасында дау-дамайлар болды. Сыншы-

лардың бірі мәңгүрттік терминін қазақ әдебиетіне енгізген Әбіш Кекілбаев десе, бір топ сыншылар «Ғасырдан да ұзақ күн» романының жазылуына байланысты Шыңғыс Айтматов деседі:

«Монголия не духовный поиск?...» мақаласында сыншы С.Викарий мәңгүрт образын әдебиетке ең алғаш рет 1967 жылы Ә.Кекілбаев өзінің «Баллада забытых лет» повесінен әкелгенін, содан кейін көп жылдардан соң Ш.Айматов оны «Буранный полустанок» романында пайдаланғанын айтады [3,116]. Әдебиетші ғалым Ж.Дүйсенбаева «Ә.Кекілбаев – суреткер» кандидаттық диссертациясында да осы мәселе төңірегінде нақты баяндайды [4,13]. Бұған қырғыздың белгілі сыншысы, әдебиеттанушы ғалым, академик Абылдажан Ахметалиев «Мәңгүрт» кімдікі? Деген мақаласында мәңгүрт жайындағы аңызды кім бірінші қолданғанында емес, «сол дерек – аңызды кім бүгінгі тірлігімізге сай жаңаша дамыта алады» соған жауап іздеген болды.

Ж.Аймауытовтың мәңгүрт туралы ойды «Манас» эпосынан алғанын да сөз соңында айта кетіп, жырдың қырғыз тіліндегі нұсқасы мен орысша аудармасынан мысал келтіреді. А.Ахметалиев бұл аңыздық-деректі Ә.Кекілбаев өзінің «Дала балладаларында» және түркімен жазушысы Ш.Жұмагелдиев «жоғалғандар» романында тек қана көркемдік деталь түрінде ғана алып, Ш.Айтматов «Қайтадан әдеби өңдеуден өткізіп, оны жаңаша жазып, оған жаңаша әр қосып, терең филологиялық қорытынды жасады», – дейді.

Ж.Аймауытов «Мәңгүртизм» терминіне терең ұғым беріп, түр еңгізіп, күллі адамзат мәдениетінің, өркениеттің рухани өрбуіне тойтарыс беретін бірден-бір зұлымдық деп таныған.

Ш. Айтматов «Боранды бекет» романында адамзат тағдыры туралы проблема көтерген.

Мәңгүрт туралы миф шығарманың басынан соңына дейін үзілмейді. Ол барлық оқиға желілеріне астар болып араласып отырады.

Сарыөзек бойында айтылатын аңызда, ақыл-есінен айырылған жаужингер мәңгүрт кейпіне түсіп, алыстан іздеп аңсап келген анасын атып өлтіреді. Адам санасында Ана деген адамды дүниеге әкелуші ғана емес, зор адамгершілікті білдіретін, барлық халыққа ортақ қасиетті ұғым. Анаға қарсы шығу, қол көтеру деген адамның табиғатына жат. Сондықтан да адам мен Мәңгүрт екеуі арасы алшақ түсінік.

Космостағы болған жайлар, біздің космонавтардың өзге, жоғары цивилизвциямен танысулары, оны мәңгілік жұмбаққа айналдыруы анасын атқан мәңгүрт толықтыра түседі. Бүкіл адамзат баласын санадан айыру, белгілі болған істі белгісіздікке айналдыру, қоғамдық, техникалық сананы шектеу – мән жағынан ұқсас мәселелер.

Неге олай? Адамзат баласы осындай шешімге түсті. Автор бұлай дейді; «Бұл шақ екі жақтың да арасында жағдай қатты шиеленісіп, күрделене түсіп, ат құйрығын шарт кесісіп, ашықтан-ашық жауласып кетуге әзер тұрған кез еді. Екі жақ та ғылыми-техникалық құдіреттің жемісін адамзаттың игілігіне жаратпақ болып, «Демиурга» программасы бойынша бірлесіп жұмыс істеп, енді-енді бірбіріне жақындасайын дегенде, күтпеген жерден Жер планетасынан тысқары бір галактикадан жаңа бір цивилизация ашылып, адамдардың алдына ғаламат сұрақ қойды да, «Демиург» программасы өзінен-өзі екінші кезекке көшті».

Ескерткіш ретінде қалғаны, оны кейінгі ұрпақтың қастерлеп, жақын адамдарын дүниеден қайтқан сол жерге жерлеу өміршеңдікті айқындайтын идея. Өйткені еске алу, ескерткішті сақтау, осындай қауіптен сақтандыру деген емес пе?

Едігенің еш кедергіге көнбей, өз осын, теміржолшы Қазанғапты «Ана-Бейітке» Жеткізуді мақсат ету, оның адамгершілік мөлдір сезімінің көрінісі.

Коммунизм құрылысшыларының моральдық кодекісі деген түсінігіміз негізгі осы Едіге секілді адамдардың іс-әрекетінен, дүние түсінігінен анықталады.

Өмірдің қазығы – Едігелер. Олар үшін өткен тарих, бүгінгі күн, болашақ – біртұтас, бірінен-бірі өрбіген, бірінсіз бірі жоқ даму кезеңдері. Оны үзбейтін, өмір отын сөндірмейтін – осы Едіге секілді абзал жандар.

Едігенің бір күні ғасырға бергісіз, себебі суреткер бұл образдар арқылы өткенді, бүгінді, болашақты бір түйінмен беріп отыр.

Ол адам санасы, осы уақыттың ұлы өлшемін ажыратпауға қажет. Тек сондай жағдайда ғана нағыз патриот, гуманист, биік адамгершілік иесі болады. Едіге сондай адам. Өйткені ұмытқан адам сана дамуын, адамгершілік дамуын үзген адам. Ол – мәңгүрт. Мәңгүрт – адам дүние танымының көлеңкелі жағы. Бұл мәселе Едіге мен Қазанғаптың баласы Сәбитжанды салыстырудан анық көрінеді. Едіге досына адал, Қазанғап өтініші бойынша, оны Ана-Бейітке жерлемекші. Сәбитжан оған қарсы, қайдағы бір ертегі Бейітке апару, ол үшін ақылға сыймсыз. Ол жерлеуді тездетіп қалаға қайтуға асық. Әке өсиеті оны көп қинай қоймайды. Осы сәтте Едігенің көз алдына анасын атқан Мәңгүрттік Сәбитжанның джүниетанымында орын тепкен. Қазаңғапты арулап қойғаннан кейін, Едіге Ана-Бейітті тегістеп, оның орнына космодром салатынын естісімен, Ана-Бейітті қайткенде сақтап қалу үшін көзі ашық оқыған, қалада қызмет ететін, кіммен сөйлесіп, кімге жолығу жолын білетін адам ретінде ол Сәбитжаннан қол ұшын беруді өтінеді. Оған Сәбитжан былай деп жауап қайтарады:

- Оның бәрі ерте-ерте, ертедегі, ешкі жүні бөртедегі ертек қой, Едеке, түсінсеңші. Бұл арада қазір әлемдік, космостық мәселелер шешіліп жатыр. Ал біз әлдебір зират туралы аңыз айтқанымыз жараспайды ғой. Кімге керек ол? Олар үшін ол дегенің – тіпу! Әрі десе, бізді олай қарай өткізбейді де». Әрине, Сәбитжан сөзінде шындық бар. Бірақ мәселе оның бұл іске жүрдім-бардым қарауында, өткен тарихқа немқұрайдылығында жатыр. Оқыған сауатты Сәбитжанның сапасы қарапайым Едігеден көп төмен адамгершілік пен білім қайшылығында. Басында Едігенің Сәбитжанмен сөйлесе келе, қылықтарына қарап, интарнатта, институтта оқыса да дұрыс адам болмаған екен деген күдігі болса енді Сәбитжан туралы пікірі айқындала түседі.

- Мәңгүртсің сен! Нағыз мәңгүрттің өзісің! – деп ашына күбірледі Едіге Сәбитжанды әрі аяп, әрі... жек көріп».

Кезінде Әбутәліп мұғалімді халық аузындағы аңыздарды жинағаны үшін жау атандырғандар да осы Сәбитжан секілді мәңгүрттер.

Ителгікөз Құттыбайев, Әбілев сияқтылар Әбутәліптің көзі ашық сауаттылығын көре аламй, ақыры оның «Партизан дәптерлері», «Дөненбай құс», «Раймали ағаның інісі Әбділханға інісі Әбділханға айтқан сөзі» деген қолжазбалары үшін опат етті. Ана-Бейіт, Мәңгүрт ұлының қолынан қаза тапқан Найман-Ана туралы аңызды жиып-тергені үшін жазғыру мәңгүрттік емей не еді. Құттыбаев Әбутәліпті тексеруге келген халық санасындағы ғажап аіызды тыңдағысы да келмейді.

- Жә, жетер, ол құстың ар жағында не жасырынып жатқанын оқып көрерміз әлі, – деп ителгікөз дәптерді әрі-бері парақтап, тағы да ойын сабақтай түсті. – Дөненбай құс, м, қарайгөр ойлап тапқан атын. Жазушы болғанына болайын. Тағы бір Мұхтар Әуезов пайда болған. Білеміз оны да, феодалдық ескіліктің жыршысы. Дөненбай құс, м. Біз түсінбейді деп ойлайды ғой... Бір түкпірді бұғып отырып алып, балаларға арнап жаза қалғанын қарашы».

Романда ғылыми-техникалық процесс пен рухани прогресс арасындағы қайшылық бейнелеген. Адам санасы дами келе адамзат табиғатына қызмет атқара бастады. Себеп әлеуметтік антагонизмде. Егер әлеуметтік антагонизмнен туған екі система конфронтациясы болмаса адамзат болашағы, тағдыры туралы жазушы бұлайша толғанбас еді. Адам баласы көрген, білген, танығанның бәрін тек жасампаздыққа, гуманистік мұраттарға сай қолданылса, мәңгүрт туралы аңыз оның көріністері болмаса еді. Білім мен мораль алшақтығы болмаса, Сәбитжан секілді бозөкпелер қайдан келсін.

«Жалпы мәңгүрттікті екіге бөліп қарауға болады: біріншісі, жаугершілік замандағы мәңгүрттік. Мұнда адамды күшпен, зорлықпен қашап, адами ойлау дүниесінен айырылып, жазалап, құлақ кесті құл қылып, тағылық тұтқында ұстау. Екінші бір түрі қазіргі жаһанданау заманындағы рухани мәңгүрттік. Сәбитжан мен аңыздағы мәңгүрт жауынгердің бейнелері осының айғағы. Бұл екі көріністе күрделі мәселелер. Бірі күшпен орындалса, екіншісі айла-амал арқылы халықтың ділін, дінін, тілін ұмыттырып, нағыз мәңгүртке айналдырған. Ж.Аймауытов өз заманының қыспағына қарамастан, алыстан орағытып, «сөз атасын» түсінген халқына адамзат тағдырындағы ұлы мәселені жеткізген.

Садистік көріністер Орхон, Күлтегін жазба ескерткіштерінен бастау алып, мәңгүрттік тақырыпқа ауысады. Мәңгүрттік тамыры тереңде жатыр. Бұл ұғым терең зерттеуді қажет ететін ғылыми тақырып.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Н.Мешітбаев «Мәңгүрттіктің мәні тереңде» Қостанай таңы 42 6 сәуір 2007ж.
2. Ж.Аймауытов, М.Шаханов Құз басындағы аңшының зары. А., Рауан. 1997ж.
3. С.Викорий Монголия на духовный поиск? Простор №5 1989г.
4. Ж.Дүйсенбаев Ә.Кекілбаев – суреткер А., 1998
5. С.Оспаов Қазақ ақын-публистерінің жер мәселесі жайында. Қостанай таңы №45. 12 сәуір 2007ж.

Ибраев Е.Е., магистрант
Костанайский государственный педагогичсекий институт

АМЕРИКАНСКИЙ ПРЕЗИДЕНТ ДЖОН Ф. КЕННЕДИ В ЗЕРКАЛЕ КИНЕМАТОГРАФА

Прошло уже почти сорок лет с того трагического ноябрьского дня, когда был застрелен президент США Джон Кеннеди, но до сих пор остается множество вопросов относительно обстоятельств его смерти.

Убийство Кеннеди в Далласе произошло на глазах сотен очевидцев и миллионов телезрителей и было случайно снято на кинопленку, что до сих пор заставляет миллионы людей во всем мире обсуждать эту трагедию. Ни одно преступление в истории не подвергалось такому глубокому и всестороннему изучению, однако оно так и осталось загадкой. Несмотря на многочисленные попытки узнать правду, до сих пор нет четкого и определенного ответа на вопрос, кто и почему убил Джона Кеннеди.

Когда в 1991-м Оливер Стоун снял некоторые сцены своего нашумевшего фильма об убийстве Джона Кеннеди «Дж. Ф.К. Выстрелы в Далласе» (1991) черно-белыми, его осыпали упреками в манипулировании общественным сознанием. Действительно, многие американцы, посмот-

рев фильм, обрели уверенность, что все так и было на самом деле: «Мы же сами видели хронику!» [1, с.36] Хотя всем должно быть понятно, что, к примеру, не существует хроникальных кадров, запечатлевших Ли Харви Освальда, заряжающего свою винтовку. В фильме в его образе предстает актер Гари Олдмен, до помрачения похожий на Освальда.

«Дж. Ф. К.» – авторская версия убийства президента США, Джона Фицджеральда Кеннеди в Далласе в 1963, получил широкое признание кинообщественности. Взяв за основу книгу прокурора Далласа Джима Гаррисона, расследовавшего убийство Кеннеди, Стоун полностью опроверг официальную версию об одном стрелке – Ли Харви Освальде. Как следует из фильма, убийство президента было подготовлено и осуществлено при прямом участии спецслужб США и косвенной поддержке Линдона Джонсона. Эта версия выглядит очень убедительно. Дж. Ф.К. Выдвигался на восемь номинаций премии «Оскар», но получил только две статуэтки – за операторскую работу и монтаж [2, с.2].

Весь фильм целенаправленно убеждает зрителей, что Ли Харли Освальд – не убийца, а всего лишь пешка в большой игре. Стоун применяет интересные и профессиональные приемы режиссерского мастерства, в целях заинтриговать зрителя, возбудить его воображение и самолюбие. Например, встреча прокурора Гаррисона с таинственным незнакомцем, осуществлявшем в прошлом охрану президента, происходящей на фоне обелиска Джорджа Вашингтона. Сцена крайне символична, заставляет воспринимать слова незнакомца, о преступной халатности лиц, осуществлявших охрану президента 22 ноября в Далласе, в совершенно ином свете. Гаррисон (и зритель) уходит со встречи глубоко убежденный в крупнополитическом заговоре не только против Кеннеди, но и против всего многолетнего института демократии США. Также захватывающе подана биография «маленького человека» Ли Харви Освальда: просьба о гражданстве СССР, работа на заводе, брак с русской девушкой, прибытие в США, контакты с подозрительными личностями. Все это представлено в виде обширного, многоходового, растянутого на несколько лет плана. Обвинительная речь Гаррисона на суде, в частности, указываемые им несостыковки в свидетельских показаниях. Одни упорно видят Освальда стреляющим в полицейского или перемахивающего через забор вблизи национальной библиотеки. Другие отказываются признавать в этих персонажах Освальда и видят совершенно разных людей. Подобный момент очень прочно цепляется за память, заставляя верить картине целиком и полностью. Ярко показанная сцена с предполагаемым маршрутом движения роковой пули показывает полную несостоятельность официальной версии убийства. Картина настолько приближена к реальным историческим фактам, настолько насыщенна хроникой, документальными фотографиями, свидетельствами очевидцев, инсценировками событий, настолько каждой своей сценой претендует на документальность, что необходимость в титрах «Все показанное – правда» – просто отпадает. Вместо этого режиссер О.Стоун пишет в конце ленты: «Посвящается поколениям будущего. В 2013 году ФБР официально снимет гриф секретности с дела об убийстве Дж. Ф.Кеннеди». Если немного подключить фантазию, то этот титр будет читаться так: «Всем, всем, всем! Не оставляйте нераскрытым дело убийства Кеннеди! Не соглашайтесь с официальной версией! Они лгут! Я только что продемонстрировал, что все судебное расследование было некомпетентным с самого начала. Я сделал все, что мог. Остальное – за Вами. Близится год, когда с Вашей по-

мощью мир, наконец, узнает правду!» [3, с.3]

На данный момент «Дж. Ф.К.: Выстрелы в Далласе» самый крупный и амбициозный проект Стоуна. Без сомнения это гигантское многоуровневое исследование обстоятельств убийства президента Кеннеди, в основу которого положен огромный архивный материал. История гибели президента увидена глазами нью-орлеанского прокурора Джима Гаррисона. Хочется отметить, что версия Стоуна вызвала бурю недовольства, в первую очередь со стороны гомосексуальных кругов, а во-вторых, со стороны феминисток. Геи были уязвлены намеками на карикатурный гомосексуализм главных заговорщиков, эмансипированные дамы – изображением жены прокурора в виде патриархальной домашней клуши [4, с.5]. Сам Стоун видел в создании этого фильма свою историческую миссию и хотел донести свое произведение до каждого американского школьника.

Что же касается детективной стороны этой истории, то и она по-своему примечательна. Не результатами. С этой стороны ничего нового узнать не удалось. Есть версия комиссии Уоррена. По ней убийца президента – одиночка Ли Харви Освальд. И есть множество прочих версий, суть которых состоит в том, что Кеннеди пал жертвой заговора. Каждая из них начинается с развенчания доводов официальной комиссии, а завершается предъявлением списка заговорщиков. В этом смысле Стоун ничего нового не открыл. Все тот же набор заказчиков – боссы мафии, нефтяной король, антикастровское лобби, вице-президент Джонсон, ФБР, ВПК, начальники штабов и т.д. Киллеров набралось тоже немало.

Отсюда набирается огромное количество мнений, взглядов, гипотез, которые предлагают свою версию событий, произошедших 22 ноября 1963 года в Далласе.

На Российском канале даже обнародовали пленку с чистосердечным признанием одного из вышеупомянутых киллеров [5, с.5]. Но впечатляет все-таки другое: с каким фанатизмом и упорством копали эту историю во всем мире самодеятельные сыщики. Один посвятил этому десять лет, другой – пятнадцать. И ведь каждому было понятно, насколько заминирована эта тайна. И каждому было видно, сколько людей подорвалось на этом минном поле... Наверное, дело в том, что загадка смерти американского президента приобрела черты мифа. Его можно разгадывать и интерпретировать до бесконечности.

Вот версии убийства Джон Кеннеди, изложенные на российском сайте cinema.variety.ru/news (которые наглядно доказывают всю силу кинематографа в формировании общественного мнения):

1. «Спешу предложить собственную версию. Джон Кеннеди сам себя заказал. Он знал, что смертельно болен, что жить ему осталось всего ничего. Очевидно, что он думал о своем месте в истории. И, наверное, понимал, что ничто так не украшает исторического деятеля, как насильственная смерть. Этим и объясняется то, что он, несмотря на все предупреждения о заговоре полетел в Даллас. Он не ошибся: смерть на миру сразу мифологизировала его жизнь. А что – эта версия ничем не хуже прочих. Она красива, беллетристична. А главное, опровергнуть ее весьма трудно – как, впрочем, и доказать.»

2. «Ещё в школе я очень заинтересовался этой темой, и, конечно, вопросом, был заговор или нет. Перечитал разные книжки, копался в интернете... Я считаю, что заговор был, и, вероятно, по схеме был близок к предположенному Джимом Гаррисоном, кто смотрел фильм "Дж. Ф. К." Оливера Стоуна, имеет представление о его воззрениях, а также о том, что

доказательной базы Гаррисону собрать, в общем-то, не удалось»

3. «Я по России недавно смотрел фильм "Дж. Ф. К.". Лично для себя решил, что Ли его не убивал (приводилось много опровергающих фактов, например, фотографии). Ну, заговор-то был точно. Сегодня, кстати, где-то уже слышал: «Неизвестно, что было бы в США, если бы Кеннеди не был убит, возможно, вице-президентом стал бы Мартин Лютер Кинг...»

4. «Убийство Мартина Лютера Кинга и Кеннеди (меня лично больше задевает первое) это те гвозди, забив которые США взяли курс на что-то типа мистера Буша. Так же как мы пожинаем плоды лихих расправ, начало которых было положено в 17-м и приведших к изгнанию интеллигенции, голодоморам и репрессиям, унесшим больше жизней, чем все войны вместе взятые (и больше ВОВ)... Тоже и у ребят за Океаном. Они, конечно, так друг друга не мочили как мы (не те масштабы), и всегда руководствуются логикой и расчетом. Потому – нам в результате успешного истребления своего народа – нищета и коллапс великана на глиняных ногах – и жизнь в виде старого медведя больного гриппом – народу лишенному стержня и лидеров».

5. «Они обменяли Кеннеди на безраздельную гегемонию. Он был ликвидирован как человек, начавший хоть какой, но диалог с СССР. А потому логика прибыли и выгоды, очень хорошо понимаемая американцами, посоветовала им нажать на курок, забыв о свободе, правах и избранности президента народом. Прибыль пошла. Локальные войны в нужных местах, стимулирование развала Союза – все удалось этой логике. Иногда ошибки, но ход был понятен. Только прибыль эта краткосрочная. Закладывалась трещина в опоры, на которых держались иллюзии американцев об американском образе жизни. Жизнь американца и даже президента не оказалась достаточно важной, так же как и борец за равенство наций и противник расизма, призывавший только к мирному и «американскому пути» – через закон, конституцию и право выбора – М.Л.Кинг – казалось бы, воплощение лучшего, что могла дать американская демократия, стал на пути Госмашины. Жадность и тщеславие победили и тогда».

6. «Гибель Кинга и Кеннеди – это приговор той слабой надежды на победу свобод человека. Не случайно Хрущевская оттепель была современником восхождения Кеннеди... Мир был немного романтичен и приходил в себя после Второй Мировой, которая казалось бы показала умение объединяться и возможность диалога между нами, такими разными странами... Человечество отходило от контузии... Но самое ядро госмашин всегда боится такого поворота. Генералов – победителей (СССР) и Президента Романтика (США) они съедят».

7. Кеннеди «заказали» нефтяные олигархи. Актуальная версия французских журналистов.

После фильма Стоуна во всем мире выдвигается много версий. Официальная была скоропалительна и до подозрительности проста: убийство – дело рук маньяка-одиночки Ли Харви Освальда. И хотя именно она фигурирует во всех справочных изданиях, как видим, в нее мало, кто верит.

Фильм Оливера Стоуна затрагивает многие моменты общественно-политической и экономической жизни США. По-видимому, именно это является причиной рождения самых разных мнений относительно убийства президента, но все единодушно приходят к одному мнению – официальные круги скрывают правду об убийстве и что Дж. Ф. К. пал жертвой заговора.

Кстати, к этому же выводу в 1979 году пришла Комиссия Палаты представителей. Итак, заговор. Но чей?

Тут мнения самые разные. Одни говорят, что, начав выпускать казначейские билеты США, Джон Кеннеди тем самым «наехал» на так называемый Федеральный Резерв, который, будучи орудием незримых правителей, позволял путем лишь ими Контролируемого выпуска банкнот управлять финансовой ситуацией не только в США, но во всем мире. В фильме есть небольшая ссылка о том, как вице-президент Линдон Джонсон без лишней огласки вновь возвратился к банкнотам Федерального Резерва [6, с.4].

Другие считают, что Кеннеди убрали в ответ на объявленную им войну с организованной преступностью. Это подтверждается сценой из фильма, где группа «мафиози» в ресторане, услышав об убийстве президента, бурно выражают свой восторг. А третьи убеждены: все дело в том, что Кеннеди был активным противником силового решения проблем во Вьетнаме. (Через три дня после убийства Линдон Джонсон аннулировал директиву Кеннеди о выводе американских войск из Вьетнама, а, став в 1964 году президентом, значительно увеличил там американское военное присутствие) [7, с.4].

Кто-то больше верит другой версии, приводимой в фильме, что Кеннеди убили за его попытки ослабить всемогущее ЦРУ, которое он грозился «разбить на тысячу кусков и развеять по ветру». Дело не ограничилось угрозами: он снял с должности не только директора ЦРУ Аллена Даллеса, но и его ближайшее окружение. А такое не прощают... Утверждают, что результат работы специальной комиссии под председательством верховного судьи Эрги Уоррена, назначенной для расследования убийства Кеннеди, был предрешен: не было Никакого заговора. Ничего удивительного: комиссия состояла в основном из сотрудников ЦРУ (в нее входил даже уволенный шеф ЦРУ Аллен Даллес)...[8, с.3].

Энтузиасты, не поверившие Комиссии Уоррена и предпринявшие частные расследования, пришли к собственным выводам. Так, они считают, что готовили покушение сотрудники ЦРУ Орландо Бош, Е. Говард Хант, Фрэнк Стурджис и Джек Руби. На месте покушения убийц было несколько. Их действия координировал некий «дирижер» с зонтиком, находившийся на возвышении (фотографии, подтверждающие это, были опубликованы в нескольких европейских изданиях, в частности, в «Пари-Матч», в фильме тоже присутствует человек с зонтом, во время эскорта Кеннеди в Далласе). При необходимости снайперы продублировали бы промах Освальда. Ли Харви Освальд (также бывший сотрудник ЦРУ, работавший на Джека Руби) был заранее приготовлен на «заклание». Роль «возмущенного патриота», который должен был его застрелить, была отведена его «шефу» Джеку Руби. Что он и сделал сразу же после ареста Освальда. Все прошло как по нотам. «Мавры» сделали свое дело, оставлять их в живых было опасно. Освальд убит, его убийца Джек Руби умирает в тюрьме от скоротечного рака. «Все свидетели заговора были убраны или же скончались от быстротекущего рака, который был им привит (например, стрелок-убийца из машины умер через три недели после покушения)» [9, с.4].

Основа всем многочисленным версиям – сам фильм Стоуна, где действительные факты перемешиваются с предположениями, документальные кадры чередуются с художественным вымыслом – видно искреннее желание его создателя докопаться до правды или хотя бы взбудоражить общественное сознание. Ведь герой картины окружной прокурор Джим Гаррисон, выдвинул свою, отличную от официальной, версию убийства Джона Фицджеральда Кеннеди, обвинив в нем сразу всех: вице-президента

Джонсона, ЦРУ, ФБР, военнопромышленный комплекс и крупные монополии.

Вывод по данным фактам таков – официальная версия об убийце-одиночке – Ли Харви Освальде – серьезной критики не выдерживает.

Как видим, кинематограф в лице Оливера Стоуна и телевидение, предопределили характер версий убийства Кеннеди, надолго закрепив в общественном сознании, недоверие к «большому правительству» и романтизировав облик Джона Фицджеральда Кеннеди.

ЛИТЕРАТУРА

1. Цыркун Н. «Поп-механика» «Искусство кино» 2006, № 10.
2. Левин А. И. «Киноискусство как фактор формирования системы ценностей современного общества» «Философские науки» 2004, № 6.
3. «American film» 1998, №2.
4. «Guardian» 1983, № 986.
5. «Тотал DVD» 2007, №5.
6. «Кинопарк» 2004, №4.
7. «Фильм» 2007, №12.
8. «Голливуд. Контрасты 70-х». Карцева Е. Н. М.1987
9. «США на пороге 80-х. Голливуд и политика». Кокарев И.Е. М.1987.

Исмагулова Г.К., кандидат филологических наук
Костанайский государственный педагогический институт

ПОЛИЛИНГВИЗМ КАК СОСТАВНАЯ ЧАСТЬ ОБУЧЕНИЯ В ТЕЧЕНИЕ ВСЕЙ ЖИЗНИ

В процессе обучения в течение всей жизни особое место занимает непрерывное образование в области языков. Понятие полилингвизм стало темой многих не только языковых, но и политических дискуссий. Что же понимается под полилингвизмом или многоязычностью? Существует несколько пониманий (толкований) данного термина. Одно из них это индивидуальная многоязычность, когда речь идет об одной отдельно взятой личности, пользующейся двумя и более языками. В другом понимании это коллективная или общественная многоязычность, если данное явление имеет место в рамках целой страны, жители которой пользуются для общения несколькими языками (например, Швейцария с 4 языками). И третье значение данного понятия касается как раз школьного или внешкольного образовательного пространства. Школа или другое учебное заведение предлагают для изучения более одного иностранного языка. Важным аспектом в изучении нескольких иностранных языков являются различные подходы и критерии. Знания первого иностранного языка по К.Р. Баушу максимально приближены к родному языку и подразумевают общеязыковой уровень компетентности. При изучении второго иностранного языка делается акцент на профессиональную ориентацию обучающегося, например, сюда можно отнести преподавание основного предмета (история, психология) на иностранном языке. Владение третьим иностранным языком может ограничиться определенными умениями и навыками, как навыки чтения, перевод со словарем, устная коммуникация на определенные темы [1]. Однако, нужно отметить, что изучение иностранного языка, а тем более нескольких языков не ограничивается программой учебного заведения, а больше ориентировано на обучение в рамках других образовательных программ и предполагает изучение в течение всей жизни. Опыт изучения первого иностранного языка способствует дальнейшему совершенствованию и выработке собственных методов и приемов.

Неудивительно, что языки стали составной частью обучения на протяжении всей жизни. Знание одного и более иностранных языков сегодня означает не только общение без посредников-переводчиков, но и открытость, толерантность по отношению к другой культуре. Кроме того, следовало бы отметить возможность получить образование в рамках многих европейских образовательных программ, основным условием которых является знание иностранного языка, что, в свою очередь, позволит добиться дальнейшего профессионального роста. Монолингвизм сегодня уже не конкурентоспособен в вопросах трудоустройства. Как говорят заголовки брошюр европейского Союза «Языки открывают двери – и каждый это может!»

В этой связи подготовка поликультурной личности в рамках вуза является в основном задачей преподавателей иностранных языков, поскольку они отвечают за языковую подготовку студентов и вместе с тем могут помочь найти подход и направить способности студентов на изучение других языков, а также применить приобретенные знания на практике. В связи с этим преподаватель иностранного языка должен ставить четкие рамочные условия в изучении какого-либо языка. Основными положениями в разработке учебных программ и материалов по иностранному языку являются Общеевропейские рамочные условия (Gemeinsamer euroäischer Referenzramen für Sprachen, Common European Freamwork), служащие рекомендательным справочником по изучению иностранных языков во всей Европе.

За основу данного документа принята всем нам известная уровневая система оценивания языковой компетентности по шкале от A I до C II, включающей все коммуникативные навыки (чтение, письмо, слушание, говорение). Преподавателям иностранных языков следует глубже изучить вышеназванный документ, т.к. в нем содержатся все требования, следование которым может привести к постановке и дальнейшему решению четких задач в обучении иностранным языкам. Каждый уровень подразумевает определенные навыки и умения, сформированные в рамках обучения иностранным языкам по всем четырем аспектам. Так, первые два уровня A I и A II предполагают базовое владение языком, B I и B II независимое/ самостоятельное владение языком (к примеру, по аспекту говорение начать, поддержать разговор, выразить чувства и отношения к происходящему, согласие/несогласие и др.), Третий уровень C I и C II – это компетентное/ профессиональное владение языком. Разработанные критерии помогут студентам реально оценить свои навыки и умения и поставить перед собой конкретные цели при изучении первого/второго иностранного языка. Каждый изучающий иностранные языки должен знать, чему он должен научиться, какой уровень владения языком он преследует, какие задачи ставит он перед собой и какие перспективы его ожидают. В нижеследующей таблице отражен, к примеру, лексический спектр, по которому при желании можно проверить свой уровень владения языком.

Особое внимание в документе «Общеевропейские рамочные условия (Gemeinsamer euroäischer Referenzramen für Sprachen)» привлекает вопрос изучения иностранного языка с учетом специализации обучающегося. К примеру, для студента специальности «Туризм» актуально умение решать следующие коммуникативные задачи: задать вопросы в ситуациях «В аэропорту» или «В гостинице», заполнить формуляр, написать E-Mail администратору гостиницы и т.д. Поэтому составление рабочих и учебных программ по специальности должно осуществляться согласно специфике предмета.

Уровень	Навыки и умения
A 1	Очень ограниченный запас лексики, направленный на конкретные ситуации
A2	Достаточный запас лексики для реализации простых коммуникативных задач
B1	Достаточно большой лексический запас, с помощью которого можно общаться на темы семья, хобби, работа, путешествие и др.
B2	Достаточно большой лексический запас в определенной области, умение варьировать формулировками, избегать повторы.
B1	Большой запас слов, идиоматических выражений, разговорная речь, умение дать описательную характеристику, при возникновении лексических пробелов
C2	Очень богатый запас слов, идиом, устойчивых сочетаний, слов с коннотативным значением.

Еще один немаловажный аспект в изучении иностранного языка – это проверка приобретенных знаний. Требования времени таковы, что знания в области языков также должны подтверждаться сертификатом международного образца соответствующего уровня, начиная от начального до профессионального. Созданная в 1990 году Европейская организация языковых экзаменаторов ALTE ставит перед собой задачу сделать более прозрачной систему выдачи сертификатов, а самое главное, саму процедуру экзамена, дающей возможность кандидату раскрыть свои языковые знания в различных естественных коммуникативных ситуациях. Членами ALTE являются Институт Гете (немецкий язык), Альянс Франсе (французский язык), Университет Кембриджского объединения локальных экзаменаторов (английский язык).

Представительство Института Гете уже более 11 лет работает и в Казахстане, благодаря которому есть реальная возможность сдать экзамены по немецкому языку выездной комиссии в нескольких городах Казахстана: Астане, Караганде, Костанае, Усть-Каменогорске. Организуемые дополнительные курсы специальной подготовки способствуют успешной сдаче экзамена на определенный уровень.

В контексте поддержки программ непрерывного образования в области языков и Европейской образовательной цели – полилингвизм действуют проектные работы, выраженные в форме образовательного сотрудничества. В качестве примера можно назвать организацию ДААД (немецкая служба академических обменов), дающей возможность студентам и магистрантам казахстанских вузов пройти летний семестр или 1-2 семестра в вузах Германии по различным специальностям.

Однако в силу недостаточной информированности со стороны наших студентов не проявляется интерес к таковым программам, которые дают реальный шанс для дальнейшего обучения за рубежом и получения европейского образования без личных материальных вложений.

Образовательная модель настоящего времени и будущего постепенно выходит за рамки одноязычия. Учитывая интернационализацию и глобализацию общества, высокую конкуренцию на рынке труда и вместе с тем недостаток подготовленных кадров, становится очевидным факт, что нужно быстро адаптироваться к окружающей обстановке, определяемой различными культурами. Знание языков поможет сделать шаг в будущее и быть востребованным.

ЛИТЕРАТУРА

1. Bausch K. Fachsprachen Berlin/Köln. 1976
2. Кифер П. Языки (тоже) важны. Перспективы и тенденции в образовании взрослых. Сборник статей. Санкт-Петербург. 2000. С.225-233.
3. Gemeinsamer euroäischer Referenzramen für Sprachen. Berlin-München. Langenscheidt. 2001.
4. Maletzke G. Interkulturelle Kommunikation. Westdeutscher Verlag.1996.
5. Ammon U. Die deutsche Sprache: Lingua franca im Schatten von Englisch? Deutschland. Zeitschrift für Politik, Kultur, Wirtschaft und Wissenschaft. № 12/94.

Исмайлова Ж.Б.
Қостанай мемлекеттік педагогикалық институтының оқытушысы

П. Д. КИСЕЛЕВТІҢ ШАРУАЛАР МӘСЕЛЕСІ ЖАЙЛЫ ЖҮРГІЗГЕН ІС-ШАРАЛАРЫ

XIX ғасыр Ресей тарихында үлкен орын алады. Бұл ғасырдың басталуымен ел дамудың жаңа кезеңіне көшті.XVIII ғасырдың орта кезінде-ақ басталған басыбайлы шаруашылықтың ыдырау процесі әрбір он жыл сайын асқына түсті.

XIX ғасырдың 30-50 жылдары басыбайлық жүйенің дағдарысы пісіп жетіле бастады, оның қойнауында капиталистік қатынастар қалыптасып жатты. Басыбайлы құқықты жою-Ресей үшін тарихи міндетке айналды

Үкімет шаруаларды біртіндеп босату және оларға азаматтық құқықты қайтаруды жалпыға бірдей міндет ретінде қарап, шешуге тырысты. Шаруаларды басыбайлылықтан еркін шаруаға өту процесінің үш кезеңі болды.

Бірінші кезеңінде- барщинаны аптасына үш күнге қысқарту, ал екінші кезеңінде-шаруалар міндеткерлігін заңды түрде реттеу жүргізу. Үшінші кезеңінде – басыбайлыларға жеке еркіндік беру.

Басыбайлыларды босату мерзімі белгіленген жоқ. Бұл іс-шараны жүргізу мемлекеттік ауылды реформалау, ал кейін сол тәжірибені жеке иеліктерге тарату жоспарланды. Осындай жағдаймен қазына шаруаларының жағдайының өзгеруі дворяндарға қарсы күшті қару болды.

Жобаның өзі жүзеге аспаса да, оны талқылау Павел Дмитриевич Киселевтің шаруалар мәселесі жайлы жұмыс бағытының бастауы болды.

1825 жылы бесінші жеке император канцеляриясы құрылды. Онда Мемлекеттік ауылдар реформасының нұсқасы дайындалды. Осы император канцеляриясының басына генерал, әкімшілік қызметкер П.Д.Киселев сайланды.

1829-1834 жылдары Павел Дмитриевич Киселев Дунай княжествосында азаматтық және әскери басқарманы басқарды. Оның жетекшілігімен жүргізілген реформаға патша жоғары баға берді [1].

1836 жылы бес губернияда Мемлекеттік ауылдар жағдайы бойынша ревизия жүргізілді. Осы ревизия негізінде Киселев I Николайға реформаның негізгі бағыты жайында баяндама дайындады.

Киселевтің Мемлекеттік деревния жайлы реформасы бойынша қауым ішіндегі шектеулі кезеңге дейінгі қауымдық жерді пайдалану сақталды. Оброк көлемі шаруалардың кірісі бойынша анықталды. Оброкты кіріспен теңету үшін арнайы жер кадастр жүргізілді. Екі жүз мың жерсіз шаруалар 0,5 миллион жерге ие болса, ал жүз алпыс тоғыз мың шаруалар басқа губернияларға көшірілді.Олар 2,5

миллион ондық жермен қамтамассыз етілді.

Ірі аймақтарда ұсақ несие кассалары құрылды. Бұл кассалар бойынша жағдайы төмен шаруаларға жеңілдік жағдаймен несие берілді. Егін шықпай қалудың алдын-алу үшін қосалқы астық қоры болды. Ауылдарда мектептер, медицина және ветеринарлық пункттер құрылды [2].

Батыс губерниялардағы Мемлекеттік деревняларда барщина тоқтатылды.

1837-1841 жылдар аралығындағы реформа Мемлекеттік деревняда екі жақты болды. Бір жағынан жер мәселесін, өндіріс күштерінің дамуын жеңілдетті, ал екінші жағынан басқарудың бюрократиялық аппаратты кеңейтіп, ұсақ чиновниктер топтарын құрды.

1840 жылдың он екінші ақпанында П.Д.Киселев I Николайға «О мерах правительства в отношении к крепостному состоянию» хатын жіберді. Бұл хатта комитеттің тапсырмасын шешу үшін құрылған жоспар болды. Оның негізі шаруаларды басыбайлықтан босату еді.

Қаншама іс-шаралар жүргізілсе де, үкімет оны әр түрлі себептермен шеше алмады. Бұл басқармада:

- Жер иесімен шаруалар арасындағы қатынасты анықтау және помещикті көлемді кіріс алу құқығымен қамтамассыз ету;
- Сот құру;
- Рекруттық міндеткерліктің орындалуының тәртібін анықтау.
- Помещиктердің шаруаларды жеке малайы секілді ұстауын өзгертіп, сарай маңындағы адамдарға айналдыру көзделді.

Киселев бағдарламасы шаруалардың помещиктермен қарым-қатынасы жағынан көптеген сұрақтар туғызды.

1840 жылы он сегізінші наурызда Киселевтің «О средствах к усилению действия закона о свободных хлебопашцах» жобасы дайын болды. Мәтінді Құпия комитетке жібермес бұрын, Киселев баяндама түрінде патшаға түсіндірді. Онда ең алдымен

- Ауладағылардың жағдайын құру.
- Басыбайлы шаруалардың рекруттық міндеткерлігін басқа қоғамдық топтардың рекруттық міндеткерлігімен теңестіру.
- Үш күндік барщина жайлы бұйрықты дамыту жәнежер көлемін мүлікпен анықтау; шаруаларға қозғалмалы мүлік иеленуге және жалпы сотта соттасуға құқық беру.
- Помещиктердің шаруаларды жазалау құқығын шектеу.
- Шаруаларға еркін егіншілермен қатар сот орындарына баруға құқық беру қарастырылды.

Киселевтің патшаға ұсынған жобасында шаруалар мәселесін шешуге бағытталған жоғарғы биліктің іс-әрекетінің бағытына, помещиктердің басыбайлық позицияны дұрыс түсінуінің және басыбайлы құқықты бірітіндеп жоюға олардың белсенді қатысатынына сену мүмкін еместігі негіз болды. Бұл жоспар комитетке ұсынылмай, тек автор мен патшаға ғана мәлім болды. Жобаның ортасында еркін егіншілердің міндеткерлік көлемі мен түрі және үлестері жайлы бап орын алған. Оларды жұмыс күнімен немесе ақшалай сыйлықпен анықтау, шаруалардың міндетті түрде өндейтін жердің көлемі ұсынылды [3].

Киселев бағдарламасы негізінен шаруалар мәселесі жайлы. 1839–1842 жылдар аралығындағы Киселевтің Құпия комитетке дайындаған ұсынысы помещиктік шаруалар жағдайын мемлекеттік шаруалар жағдайына жақындатуға мақсатталды. Киселев жобасы Н.М.Дружинин қосбірлік реформасы жайлы ойын нақтылады.

Он сегізінші наурызда Киселев жобасы патшаға жіберілді.I Николай жобаны сол күні авторға қайтарып беріп: «Читал с особенным вниманием и полным удовольствием. Начала на ка-

ких основан проект, мне кажется, весьма справедливы и основательны. Я не нашел сделать ни одного замечания и разрешаю внесть в Комитет», – деп жазды.

Ұзақ уақытты қажет ететін шаруалар мәселесін шешу бағдарламасын терең ойлап жасауда Киселев бұл бағдарламаның шаруалар, посещиктер жағынан қарсылық туғызатынын түсінді. Сондықтан Құпия комитетке арналған құжатында ол өз бағдарламасын толық ашқан жоқ. Помещиктерді жаңа заңмен ашылған жолмен жүруге мәжбүрлеу және жоғарғы биліктің іске кірісу механизмі жайлы өз ойын Киселев тек патшаға ғана жеткізді [2].

Дворяндар және ел тұтасымен толық басыбайлы құқық мәселесін шешуге кіріскенін білмеуге тиіс болды. Тіпті бұл Құпия комитетте патшаның және оның ең жақын кеңесшілерінің шын жоспарын білмеуге тиіс еді. Әр деңгейде өзінің бағдарламасының белгілі бөлімін ғана ашып, толығымен патшаға ғана айту Киселевтің негізгі әдіс-тәсілі болды.Жабаны іске асыруға патша келісімін берді. Ал комитетке тек жоба ұсынылып, оны іске асыру механизмі құпия қалды.

Жиырма төртінші наурызда жазба Құпия комитет төрағасы И.В.Васильчиковқа жіберілді. Комитет мүшелері жобамен танысып жатқанда, оның құрамында өзгерістер болды. 1840 жылдың жиырма үшінші қазанында жаңа юстиция министрі В.Н.Панин, Мемлекеттік кеңес мүшесі болып В.В.Левшин және А.С.Меншиков тағайындалды. Оларда жобамен танысуға кірісті.

Бұл уақытта Киселев өз бағдарламасымен жұмыс істеуді жалғастырды. 1840 жылы жиырма үшінші қазанда ол И.В.Васильчиковқа «О вольных хлебопашцах и о составлении положения о майоратах» жаңа жобасын ұсынды. Бұл жазба 1840 жылы он бесінші қарашада комитетке ұсынылды [4].

1841 жылы қаңтарда Құпия комитет мүшелерінің көп бөлігі Киселев жобасына ескертулер айтты. Олар Блудов, Панин, Меншиков, Строганов және Тучков.

Он жетінші қаңтарда Панин бірінші болып жобаға жалпы өз ойын айтты.Ол:

- Шаруалар үлесінің болашақтағы жағдайын анықтау тіпті керек еместігін айтты
- Шаруалардың помещикке міндеткерлігін жер көлемімен емес, жұмыс күнімен анықтау керек деп ұсынды.

Сонымен қатар ол өз ұсынысында Ресейдің барлық бөлігінде бірдей көлемде жүргізу мүмкін еместігін айтты. Киселев ұсынған шаруалар үлесі жайлы ережесі тек Солтүстік және Орталық губернияларға ғана келеді деп есептеді.

Ал Д.Н.Блудов помещиктер өз шаруаларын босатуы мүмкін емес. Қоғамдық тыныштыққа қауіп төндірмей құлдықты бірітіндеп жою керек деп есептеді. «Шаруаларды босату ұлы және қасиетті мақсат», – деп айтуынан қалай болса да Киселевті қолдайтынын көруге болады. Блудов міндеткерлікті шаруа мен помещик келісім шарт арқылы өз ара шешу керек деп есептеді. Шаруалардың жеке бостандығын сатып алудағы Киселевтің ұсынған сатып алу көлемімен келіспей, оны помещикпен шаруа өзара келісіп бекіту керек деді.

П.А. Тучков ең алдымен иеліктердің көп жерлік, аз жерлік және өндірістік деп бөлінуіне қарсылығын білдірді. Бірақ та ол Киселевтің міндетті жұмыс күндерін анықтау ұсынысын қолдады.

Киселев өз бағдарламасын қайта қарауға бірден кірісті. Жабаның жаңа нұсқасында үлес көлемін, шаруалар міндеткерлік көлемін помещик пен шаруалардың өз еріктерімен, өзара келісім арқылы белгілейтінін және міндеткерлік жұмыс күні санымен анықталу керектігі көрсетілген. Осы жоба

міндетті шаруаларға белгілі жағдаймен помещигіне кетуге құқық берді.

Киселев бағдарламасының озық мағынасы және оны жүзеге асыру жолы басыбайлы құқықты жоятын ұзақ уақытты талап етуден тұрды. Шаруалар мәселесін шешуде помещиктердің қарсылығын тудырмайтын нұсқа табу қажет болды.

Киселев өз бағдарламасында мемлекетке тиімді болу үшін шаруаларды біртіндеп босату, ал помещиктер оларға жер өз жерінің бір бөлігін беруге тиіс деп қорытынды жасады. Ол: «Нельзя ручаться, чтобы масса необразованного народа, 25 миллионов душ обоего пола, плучив свободу и не обуздываемая надзором и властию, ею доселе управлявшею, не произвела беспорядки, которых нельзя и предвидеть, особенно когда с неограниченною свободою лишают ее средств к существованию, обращая таким образом целое население в бродячее состояние. Возразят, что правительство имеет силу обуздать беспорядки, но есть ли польза и необходимость составлять положение, которое должно поддерживать вооруженною силою?» – деп жазды.

Онынші және он алтыншы мамырдағы Құпия комитет отырысында Киселевтің ұсынған жобасына Меншиков өз ескертпелерін айтты. Киселев Меншиковтың айтқан сынына жазбаша жауап берді. Сынның жартысымен келісіп, кейбіреуін комитет мүшелеріне қарауға тастады.

1842 жылдың жиырма алтыншы ақпанында Құпия комитет отырысында міндетті шаруалар туралы жобаны қарап, қайтадан бірнеше өзгертулер енгізілді. Бұл отырыс Құпия комитеттің соңғы отырысы болды.

1842 жылы он үшінші наурызда міндетті шаруалар бұйрығы Құпия комитет мүшелерімен мақұлданып, Мемлекеттік кеңеске жіберілді.

Құпия комитетте Киселев жобасы талқыланғанда комитет мүшелерінің көбісі қарсылықтарын білдіргенде I Николай әрдәйім авторды қолдады. Енді міне, император қолында комитеттің барлық мүшелері қолдаған жоба болды.

1842 жылы екінші сәуірде император бұйрыққа қол қойып, жетінші сәуірде газет бетіне басылып шықты.

Киселевтің помещиктік деревния туралы реформасы екі бөлікке бөлінді, тек олардың біреуі ғана-помещиктердің өз шаруаларын босатуы жайлы ұсынысы Құпия комитетке талқылауға жіберілді. Киселев ұсынысының мағынасы мемлекет помещиктен шаруалар жер үлес көлемін және міндеткерліктің көлемі мен түрін анықтау құқығын алуынан тұрды [5].

1842 жылы екінші сәуірдегі шаруалар мәселесін шешетін бұйрық Ресейдегі помещиктік шаруалар жағдайына өзгеріс әкеледі ме? Бұл сұраққа жауап алдын-алда белгілі болған еді-ол кері жауап болды.

XIX ғасырдағы Ресей тарихындағы Құпия комитет қандай көрініс. Бұл сәтсіз аяқталған басыбайлы шаруаларды босатудағы ұмтылыс.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Ковальченко И.Д. Милов Л.В. «Всероссийский аграрный рынок XVIII-XX в.в.» М. «Наука» 1974. 412 бет.
2. Орлов А.С. Георгиев В.А. История России с древнейших времён до наших дней. – М., ПБОЮЛ Л.В. Рошников, 2000 – 528 с.
3. Н.Н.Хмелевский «История экономических учений. Экономическая история России» М.,1995. 299 бет.
4. Сафонов ММ. «Проблема реформ в правительственной политике.
5. Зайончковский П.А. «Правительственный аппарат самодержавной России в XIX в.» М: Мысль, 1978. 268 бет.

Көшкінбаева Қ.Т.
Қостанай мемлекеттік педагоикалық институтының магистранты

МҰХТАР ӘУЕЗОВТІҢ «ӨСКЕН ӨРКЕН»РОМАНЫНДАҒЫ СЮЖЕТ ПЕН ХАРАКТЕР

Сюжет (французша sujet – зат) – көркем шығарманың мазмұнын ашып, мазмұнды пішінге көшірудің негізгі түрі, жолы немесе тәсілі. Егер көркем шығарманың мазмұны түрліше мінездер мен типтердің өзара қарым-қатынасынан туған шындық, өмірлік оқиғалар тізбегі десек, осының өзі сюжетте адамдар мен заттардың тұтасқан ішкі-сыртқы қимыл-әрекет жүйесі ретінде, кәдімгідей қозғалыс, белгілі бір даму үстінде көрінеді. Сондықтан болса керек, «сюжет дегеніміз, – дейді Горький, – жалпы алғанды, адамдардың өзара қарым-қатынасы, байланысы, қайшылықтары, жек көру, жақсы көру, әр характердің, типтің өсу, жасалу тарихы» [1.170-171].

Әдебиеттің нысанасы – болмыс шындығын көркем образ арқылы ашу. Бірақ өте қиын да күрделі міндет. Өмір ақиқатын көркемдік шындыққа көтеру үшін көптеген заңдылықтар мен шарттылықтардың орайласуы қажет. Әдебиет болған мен болатынды қаз қалпында төтелей көрсетпейді. Объективтік құбылыс растығы, авторлық талғам-таразы, характер табиғаты – ажырамас бірлестікке, бүтіндікке келгенде ғана сом сурет тұлғалар жасалмақ. Өмір материалын кен рудасына теңесек, көркем сюжет пен характер байыту фабрикасында бірталай елек, сүзгілерден өтіп, технология тәсілімен өзгертілген жаңа сапалы қосындыға ұқсайды [2.75].

Характерлер – өмір шындығын көрсетудің басты құралы. Сондықтан да характерді толықтыруға сюжеттің қызметі қандай дегенге арнайы тоқталуымыз қажет.

Сюжеттің адам характерін ашарлық қасиеті қандай? Адам мінезі тартыста, тосуда айрықша сыналады, жақсылық та, жамандық та іс-әрекет үстінде ашылады. Сол жалпы қағида қазақ романдарымен қаншалық дәлелденетініне тоқталуымыз керек [2.79].

Академик М.Әуезов «Өмір мен шығарма» деген мақаласында характер жасау мәселесіне арнап өте терең ойлар тастайды. «Әдебиет адамды тану өнері деп танылғанда, әр шақта, әр дәуірде адамды оның жан-дүниесінің, жаратылысының барынша шарқына жеткен шағына апара түсіп, суреттеу керек болатын. Бұлай болса, махаббат та бар шырқау барған шағымен алынады. Ерлік, батылдық та, кек пен өштік те, құрбандық пен тайталас та, қастасу мен ұстасу да ең төргі өрісіне жету шарт. Мұндай кездерде адам өзін-өзі ұмытар халге жететіні болады. Дағдылы мерзімді кезінен мүлде өзгеріп өсіп кететіні бар. Сондай күйден ғана терең шындық шығармасы туады» [3.52].

М.Әуезовтың «Өскен өркен» аяқталып бітпеген үлкен шығарма, бұл романы бүкілхалықтық мәні бар проблемаларды батыл көтергендігімен ғана емес, әр түрлі нанымды характерлермен де қымбат. Замандастар тұлғасын жасау жөнінде бұл роман біздің әдебиетіміздің жаңа, батыл қадамы деуге болады. Кейіпкерлерді көрсету тәсілінде де М.Әуезов шығармасының тың табыстары бар. Мәселен, қазіргі дәуір тақырыбына жазылған шығармаларымызда өмір қайшылығы көбінесе ұнамды, ұнамсыз қаһармандар арасындағы тартыс ретінде алынып жүр ғой. «Өскен өркенде» суреттелген бірталай партия, совет қызметкерлері, колхоз, совхоз басшылары, малшылар ішінен «мынау нағыз қаскүнем» еді дерліктей ұнамсыз кейіпкерді жалаң, жадағай күйінде кездестірмейміз. Біреуден біреудің іскерлігі, табандылығы іс үстінде, асу, тосу

кезеңдерінде байқалып отырады. Табиғаттың тілсіз мылқау күштеріне қарсы терең ойластырылған жүйелі шаралар іздеу айналасында адамдардың ең қажет, қымбат сыпаттары ашылады [2.14].

Романда жағымсыз содыр сойқан мінезімен көрінген бір кейіпкер жас жігіт – Сағит қана. Жазушы оның неге ондай күйге түскеніне сенімді, байыпты талдау жасайды. «Тамағы тоқтық, жұмысы жоқтық» талай отбасының ұлы мен қызының жолдан адасуына, азуына, өмірге жеңіл-желпі қарауына итермелейтінін айтады [2.15]. Шығарманы оқи отырып, Сағит сыңаржақ, қыңырлық дөкірлігі бар түсінігі жоқ адам екенін аңғаруға болады.

Характер – адамның психологиялық, мінездік ерекшеліктерінің жиыны. Ал сол ерекшелік әртүрлі жағдайда, адамның басқалармен қарым-қатынасында, қоғамдық және жеке өмір өткелдері үстінде көрінбек. Және адамның қасиеттері өскен қоғамдық ортаға сәйкес қалыптасады [2.75].

Каропов өзінің обкомға бірінші хатшы болғандағы жаңа қызметін кеш айтқаны үшін Әлимованың ренішпен біз де партия мүшесіміз алдын ала білдіртсе қайтеді деген сыңай танытқан. Әсия жастығын, әр кезде сеніскен жолдастыққа аса қымбат баға беретін және өзінің сондайға шыншыл бейімділігінен әйелдік турашыл таза және жастық көңілімен солай ойлаған еді. Жәкеңнің бағасын естігенде ол өзінің ішінен «А, мен асығыс ойлаппын-ау, жауапты адамдар сыр мінез, шын мінезде де ұстамды, сәл сараң, сырлы болуы керек шығар. Менің әлі тәжірбием оған жетпегені, толмағаны болар», – деп ойлайды. Бұл жерден Кароповқа тән мінездемелік сөздерді байқауға болады. Әсия әйел адамын түсіне білетін, жақсы міней білетін жан. Айсұлуды шешесімен қаладағы пәтеріне қайтарып жібергені соның дәлелі. Әсия Айсұлу басына түскен қиындыққа бой алдырмауын қадағалап, басу айтып, Айсұлу қолына қайта кітап ұстатқан, бүкіл әйел қауымына жаны ашитын, жұмсақ та қайсар мінезімен романда танылған.

Шығармадағы табиғи толық өрілген сюжет болмаса, характер жанжақты анық шықпақ емес. Ал нақтылы оқиғалар жүйесінің қозғаушы күші, дамытушы образдар болмақ. Осыдан келіп сюжет пен характердің өзара байланысты деген аса күрделі мәселе шығады.

Бұл романдағы Айсұлу шашы ұзын, сұңғақ бойлы көрікті қыз. Айсұлу мен Ілиястың көңілдері бір. Ал, жоғарыдағы айтылған Сағит Айсұлуға ғашық болады. Айсұлу Сағиттің махаббатынан азабынан жараланып та қалады. Айсұлуға ауыл әйелдері мен еркектерінің көзі түседі. Кинодағы үш жігіттің Айсұлу туралы былапыт сөздері Жандостың ызасына тиеді. Сол мезетте Жандос қысқа да қатаң ескерту жасайды. Жандос ойланыпмаз, байыпты, кең маңдайлы, қара торы жан. Жандостың қандай екенін Кароповқа берген мінездемесінен білуге болады: жаратылысындағы және өмір дағдысындағы ұстамдық, беріктілік осылай болу керек деп аңдады. Шешілмей, болмай тұрып, болсам керек деп айтқаны лайық болар ма еді. Бола алмай қалса біз өзіміз де алдыңғы долбарын жеңілдік көрмес пе едік, деп ойлады. Әр нәрсеге байыппен қарап, адам жанын түсінетінін байқаймыз.

Жазушы шығарма қаһарманы өмір, әрекет кешетін өлкені әлденеше рет барып, аралап көрген, сол өңірлердің өзен-көл, тау-тас, өсімдігін, ауа райының әр мезгілін, мал шаруашылығының жағдайларын жете тексеріп білген. Міне сол бай материал ғана оның ірі проблемалы, кең қабырғалы туынды жасау ниетіне негіз болған.

Ұлы қаламгердің қырағы суреткерлік көзі көп құбылыстың, адамдардың суретін тамаша дәлдікпен түсірген. Бұған кешкі Алатау көрінісі суреттерін мысалға алсақ та жеткілікті болар. «...Таулар әуелі ақшыл қызғылт болып еді. Қарлы биіктер ол

сәтте анық айқын қызғылт болатын. Содан барлық тау әдемі реңін өзгерте бере қоңырқай қызғылт тартты. Енді біразда көкшіл қызғылт, тағы бір сәттен соң қошқыл қызғылт, содан барып күн батқан шақты қоңыр көк реңге ауысты. Жолаушылар машинаға мініп жүріп келе жатқан кезде тау енді қаракөк тарта бастады. Тағы біразда қара қошқыл, одан әрі сәт соңында қара барқын, қара қоңыр түстерге ауысты» [2.15].

Роман Кароповтың жиында сөйлеген сөзімен, сол айтылған сөздердің аясында көптеген шаралардың жүзеге асырылғандығы шопандар жағдайының жасалғаны туралы айтыла келіп, шығарма аяқталмай қалған.

«Өскен өркен» аяқталып бітпеген үлкен шығарманың алғашқы кітабы екенін ескерттік. Бұл романда, әрине, М.Әуезовтің «Абай жолы» эпопеясымен салыстыру қажет болмас еді. Екеуінің тақырыбы, көзделген мақсаты, өмірлік материалы, дәуірі, жұмсалған уақыты мен бейнеті де екі басқа екенін ұмытуға болмайды. Дегенмен, «Өскен өркен» осы күйінде қазіргі заман тақырыбындағы шығармаларымыздың ең ірілерімен иық тіресіріп, бәлкім, кей жағынан асып та тұрғанын айту керек.

Сонымен, М.Әуезовтің «Өскен өркен» романын қорыта келе Р.Раманқұлдың:«...М.Әуезов «Өскен өркен» романы халқымыздың тұрмыс кәсібіндегі, мәдениетіндегі, салт-санасындағы ділгір, маңызды жайларға берілген жазушылық жауап»[2.15] – деген сөзімен аяқтасам деймін.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Қабдолов З. Сөз өнері. – Алматы, 2006 ж. 358 б.
2. Раманқұл Р. Әдебиет және өнер. – Алматы, 1964. – 15-101 б.
3. Қазақ әдебиетінің кейбір мәселелелері, ҚМКӘБ, 1957, 52 б.
4. М.Әуезов Жетінші том. Очерктер мен «Өскен өркен» романы. «Жазушы», – Алматы, 1980 ж. 422 б.

Котлярова Т.Я., старший преподаватель
Костанайский государственный педагоический институт

АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ И ТИПОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ ПОНЯТИЯ «ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ»

Практически все исследователи, работающие над проблемой понимания, считают художественный текст самым сложным из всех типов текста, но сам параметр «художественности» или полагается самопонятным, или определяется довольно расплывчато. Понятие «художественность» признано философией, эстетикой, культурологией, психологией, литературоведением, оно используется как ценностная и качественная характеристика в разных видах искусства – литературе, живописи, кинематографии и т. д. Вместе с тем это понятие выполняет функции жанровой характеристики – художественными считаются как фильмы А. Тарковского, так и мексиканские сериалы, художественной литературой – и многочисленные «дамские романы», и тексты А. Пушкина. При этом характеристика «художественный» часто автоматически воспринимается как аксиологическая, что приводит к смешению понятий, и понятие эстетической ценности распространяется на произведения, в которых таковая отсутствует.

Таким образом, представляется важным разграничить типологическую и аксиологическую составляющие понятия «художественность», для чего необходимо рассмотреть наиболее распространённые точки зрения

представителей различных научных направлений на эту проблему.

Одной из попыток определения сущности художественности является концепция А.К. Жолковского и Ю.К. Щеглова, которые предложили целостную систему генерирования художественного текста по модели «Тема – Приёмы выразительности – Текст». Процесс создания текста мыслится при этом как обработка темы приёмами выразительности, то есть автор порождает из темы художественный текст, а читатель выявляет из текста тему путем «вычитания» приемов выразительности [1].

Таким образом, при движении от темы к тексту нехудожественный тип высказывания превращается в художественный, то есть, как в античной риторике, художественный текст трактуется как «украшенный», образуемый из заданной темы с помощью риторических фигур.

Ю.М. Лотман сомневается в том, что художественный текст получается из нехудожественного путем «украшения», ведь в таком случае следует, что «искусство есть способ пространно говорить о том, что можно было бы сказать кратко» [2, с. 213]. На основании исследования документации реального текстопорождения, которая широко представлена в рукописях многих поэтов и писателей, Ю.М. Лотман делает вывод о том, что «художественная функция, хотя бы потенциально, присутствует в замысле изначально», что «цепь, генерирующая художественный текст, не только психологически, но и логиически начинается не с логически выраженной «темы», лежащей еще вне искусства, а с ёмкого символа, дающего простор для многообразных интерпретаций и уже имеющего художественную природу» [2, с. 213].

Ю.М. Лотман, считая проблему определения параметра художественности крайне важной, неоднократно отмечает, что художественный текст «не может в принципе однозначно интерпретироваться», что он является «генератором новых смыслов» и что в этом заключается «доминирующий аспект той работы, которую выполняет художественный текст в системе культуры» [2, с. 210].

Ю.М. Лотман пишет: «Художественное творчество неизменно погружается в обширное пространство суррогатов. Последнее не следует понимать как однозначное осуждение. Суррогаты искусства вредны своей агрессивностью. Они имеют тенденцию обволакивать подлинное искусство и вытеснять его. Там, где вопрос сводится к коммерческой конкуренции, они всегда одерживают победу» [2, с. 106].

Возможно, исследователь слишком категоричен в этом утверждении, но трудно не согласиться с мыслью о том, что произведения, названные исследователем «суррогатами искусства», «не только необходимы, но и полезны», но только в том случае, когда они ограничены своими пределами, выполняя воспитательную роль и являясь первой ступенью на пути к овладению языком искусства. «Они могут выполнять те несвойственные искусству задачи, которые, однако, общество императивно ставит перед художником: просвещения, пропаганды, морального воспитания и т. д.», опасным для общества является только «захват ими места подлинного искусства» [2, с. 213].

По мнению М.Ю. Лотмана, особенность художественного текста состоит в том, что он не имеет одного решения, поэтому такой текст (как и любое произведение искусства) может использоваться многократно. Нехудожественные тексты повторному употреблению не подлежат, ведь «нелепо сказать: я не пойду в зал Рембрандта, я уже видел его картины – или же: это стихотворение или симфонию я уже слышал. Но вполне естественно ска-

зать: я эту задачу уже решил, я эту загадку уже разгадал» [2, с. 213].

На наш взгляд, наблюдения и выводы учёного подтверждаются тем, что эту особенность чувствует даже неспециалист. У многих читателей есть книги, которые они перечитывают в течение всей жизни, открывая новые грани смысла, и книги, к которым после прочтения уже никогда не возвращаются. И все же, несмотря на очевидность, данный критерий не может считаться достаточным, ведь определенная категория читателей, зрителей и слушателей готова к многократному использованию произведений, не содержащих ценностного параметра художественности.

Неоднократное обращение читателя к одному и тому же художественному тексту может быть объяснено тем, что художественный текст выполняет поэтическую функцию, которую Р. Якобсон определил следующим образом: «Направленность на сообщение как таковое, сосредоточение внимания на сообщении ради него самого – это поэтическая функция языка» [3, с. 202].

Привлечение внимания читателя к форме сообщения отметил создатель «стилистики декодирования» М. Риффатер, который выдвинул на первый план не восприятие формы как таковое, хотя это положение и остается центральным в его определении стилистической функции, а низкую степень предсказуемости соответствующей формальной структуры [4, с. 149].

Несомненно, поэтическая (у М. Риффатера – стилистическая) функция находит выражение в художественных текстах, но, вместе с тем, как отмечает Р. Якобсон, «писания, вовсе не задуманные как поэтические, могут быть восприняты и истолкованы как таковые» [3, с. 390].

Продолжая мысль учёного, можно предположить и обратную ситуацию: текст, задуманный автором как художественный (в аксиологическом отношении), может быть оценён читателем как лишённый художественной ценности, хотя и принадлежащий типологически к художественной литературе.

Поскольку, в отличие от других речевых произведений, литературный текст создаётся с целью эстетического воздействия на реципиента, исследователи предлагают разграничить понятия «поэтическая (стилистическая) функция» и «эстетическая функция». Эстетическая функция характеризует литературное произведение как целостный, законченный результат эстетической деятельности автора и объект эстетического восприятия читателя. Поэтическая функция может характеризовать любую речевую деятельность, а эстетическая – только литературное творчество, охватывая не только языковые средства, использованные автором, но и соотносясь с глубинными смыслами и идеями, оказывающими воздействие на личность читателя.

Ещё одна причина многократного обращения к художественному тексту заключается, по нашему мнению, в его потенциальной смысловой неисчерпаемости, что даёт возможность реципиенту при каждом новом чтении обнаружить новые смысловые грани, по-новому строить свою проекцию текста.

Идея множественности интерпретаций художественного текста получила развитие в трудах многих представителей семиотического направления, которые склонны к абсолютизации бесконечности прочтения литературных текстов и их интертекстуальности (intertextualité – термин Ю. Кристевой). Ю. Кристева утверждает, что «всякий текст вбирает в себя другой текст и является репликой в его сторону» [5, с. 102].

В настоящее время интертекстуальность определяется как онтологическое свойство художественного текста и уточняется в различных

аспектах, интертекстуальный подход позволяет рассматривать текст как динамичную структуру, существующую в общекультурной текстовой среде.

Достаточно спорным представляется утверждение о том, что основополагающим критерием разграничения художественных и нехудожественных текстов является различие в типах воздействия – «на эмоциональную сферу человеческой личности и сферу интеллектуальную» [6, с. 115]. Данный критерий можно рассматривать как тенденцию, хотя, с одной стороны, вполне допустима ситуация воздействия нелитературного текста на эмоции реципиента (например, при чтении протокола, содержащего описание жестокого преступления), а с другой стороны, нельзя отрицать влияния художественных текстов на интеллект читателя.

Таким образом, для типологического определения художественного текста существенны следующие свойства: наличие эстетической функции, наличие имплицитно выраженного содержания, неоднозначность восприятия, установка на отражение возможной (а не реальной) модели действительности. Следует отметить, что каждая из перечисленных характеристик может относиться и к другим типам текстов.

Для аксиологического определения параметра художественности представляется необходимым, вслед за Г.И. Богиным и Н.Л. Галеевой, ввести понятие содержательности, которое включает содержание, смыслы и идеи текста, осваивающиеся разными типами понимания – семантизирующим, когнитивным и распредмечивающим [7]. Наличие в тексте содержательной трудности, преодолеваемой посредством рефлексии, ведущей к распредмечивающему пониманию, характеризует текст как художественный в аксиологическом отношении.

Содержательность художественного текста, не сводится к информативности, он не информативен в том смысле, что его задачей является не передача информации, а работа со смыслами и идеями, то есть мыследеятельность высокого уровня, обогащающая духовный мир реципиента.

Г.И. Богин отмечает, что изучение текста в условиях тоталитарного режима проводилось с помощью предельно технологизированной теории потому, что при монополии государства на мыследеятельность все другие основания были просто запрещены. Так, например, герменевтика в советский период рассматривалась как буржуазная идеалистическая лженаука, которую допускалось лишь критиковать.

Вместе с тем идея о наличии в тексте некоторого содержания, не усматриваемого непосредственно (подтекста, импликативности, содержательно-подтекстовой информации, глубинного напряжения, глубинного смысла, глубинной семантики и т. д.), приводила исследователей к необходимости применения герменевтических идей, и в настоящее время именно это направление представляется наиболее перспективным.

Понимание и смысл являются центральными понятиями герменевтики, которая рассматривает культуру как систему всеобщих принципов смыслообразования и самих продуктов этого смыслообразования. Культуру можно определить как пространство человеческой мыследеятельности, фиксированной в разных предметностях. Поэтому при изучении проблемы понимания художественного текста с позиций деятельностного подхода наряду с понятиями «кодирование» – «декодирование», соотносящимися с различными видами информации, целесообразно использовать понятия «опредмечивание» – «распредмечивание», соотносящиеся со смыслами и идеями текста.

Опредмечивание означает перевод мыследеятельности автора текста в предметность в виде текста, а рас-

предмечивание – обратный процесс – перевод из предметности вновь в идеальное состояние в виде восстановленной мыследеятельности автора в рамках пространства понимания.

На основе сформулированных выше теоретических положений представляется возможным различать тексты, жанрово относящиеся к художественной литературе (в рамках оппозиции «литературные тексты» – «нелитературные тексты»), и тексты, обладающие аксиологическим параметром художественности (в рамках оппозиции «литературные тексты» – «литературно-художественные тексты»). Такая типология не отрицает того, что параметр художественности может содержаться в текстах других жанров (например, могут быть публицистическо-художественные, рекламно-художественные, учебно-художественные тексты и т. д.). Вместе с тем, не все тексты, жанрово относящиеся к художественной литературе, могут считаться художественными в ценностном отношении, причем параметр «художественности» может присутствовать в разной степени. Разработка критериев для такой типологизации представляется сложной задачей, но, тем не менее, уровень современных достижений в исследовании текста позволяет выйти за рамки субъективно-интуитивного подхода в определении меры художественности текста.

Художественность как аксиологический параметр может определяться мерой рефлексии, при помощи которой читатель преодолевает трудности понимания. Рефлексия есть способ выхода на понимание, она носит мыследеятельностный, духовный характер и является способом преобразования и использования духовного пространства человека.

Содержательность литературно-художественного текста осваивается в результате сложной мыследеятельности, ведущей к распредмечивающему пониманию, в отличие от литературного текста, содержательность которого идентична содержанию, осваиваемому в результате нерефлективных форм мыследеятельности.

Разделяя точку зрения Г.И. Богина, мы полагаем, что задача демократического общества заключается в том, чтобы дать возможность всем его членам сформировать готовность действования со смыслами. В пределах среды одного и того же языка степень достижения готовности к такому мощному смысловосприятию зависит от степени влияния литературы на данную социальную общность и на данную личность. Задачей общества является воспитание, исключающее неспособность к усмотрению сложных смыслов и подмене их простыми.

Ценностный характер смыслов особенно заметен при действовании с художественными текстами. Конечно, научить пониманию нельзя, так как это будет в любом случае научение чужому пониманию, создание иллюзии понимания, но представляется возможным научение рефлексии, посредством которой понимание достигается. Художественный текст как смыслопорождающее устройство дает возможность для рецепции и производства смыслов, при помощи которых формируется и развивается личность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Жолковский, А.К., Щеглов, Ю.К. Работы по поэтике выразительности: Инварианты – Тема – Приёмы – Текст [Текст] / А.К. Жолковский, Ю.К. Щеглов. – М.: Прогресс, 1996. – 344 с.
2. Лотман, Ю.М. Семиосфера [Текст] / Ю.М. Лотман. – СПб.: «Искусство – СПБ», 2001. – 704 с.
3. Якобсон, Р.О. Избранные работы [Текст] / Р.О. Якобсон. – М.: Прогресс, 1985. – 455 с.
4. Риффатер М. Критерии стилистического анализа // Новое в зарубежной лингвистике: Лингвостилистика. – М.: Прогресс, 1980. – Вып. IX. – С 69-97.

5. Структурализм: «за» и «против». – М.: Прогресс, 1975. – С. 37-113.
6. Валгина, Н.С. Теория текста [Текст] / Н.С. Валгина. – М.: Логос, 2003. – 280 с.
7. Богин, Г.И. Обретение способности понимать: Введение в филологическую герменевтику [Электронный ресурс] / Г.И. Богин. – Режим ДОСтупа: http:/www.auditorium.ru/books/5/BOGIN.

А.Күзембайұлы
тарих ғылымдарының докторы, профессор

ТАРИХТЫҢ ӘЛЕУМЕТТІК ФУНКЦИЯСЫ

Адамзат қоғамындағы қай ғылымның болмасын өзінің атқарар қызметі, өзінің мәртебелі міндеттері болатындығы белгілі. Жаратылыстану ғылымдарының өндірісті дамытуға, оған жаңа технология енгізу үшін істеп жатқан іс-шараларын айтпаса да түсінікті. Ал қоғамтану ғылымдарының қаншалықты пайдасы бар? Міне, осы сұрақ ғалымдарды сонау ерте заманнан-ақ ойландырып келеді.

Алдарыңыздағы шағын мақалада осы теориялық мәселе көне заманда қалай пайда болып, біздің заманымызда өз шешімін таба алды ма?

Тарих ғылымы пайда болған кезден ақ ол белгілі бір әлеуметтік топтардың мүддесіне сәйкес келгені анық. Кез-келген ғылыми танымның әлеуметтік мәні болады. Ал тарих ғылымының қоғамдағы әлеуметтік рөлі ерекше. Әсіресе, XIX ғасырдың орта шенінде тарих ғылымының беделі, оның қоғамдағы орны және қажеттілігі тым жоғары болды. Бұл уақытты кейде тарихтың «алтын ғасыры» деп те атайды. Ол кездегі тарихи білім және ғылым қоғамдық қажеттіліке байланысты дамыды. Тарихшылар өз ғылымын қолданбалы дәрежеге дейін көтерді. Олар ел басқарып отырғандар, саясаткерлер мен саясатқа әсер етуші беделді азаматтар тарихи заңдылықтарды білуі қажет деп ойлады. Білімсіздік, әсіресе тарихи үрдістер мен қоғамның даму заңдылықтарын ескермеу әлеуметтік катастрофаға әкеліп соғуы мүмкіндігін ескертті. *«Историография призвана удовлетворить широкий спектор социальных и индивидуальных потребностей»* [1] деп айтылады Минск қаласында жарық көрген «Методологические проблемы истории» деп аталатын кітапта.

Өкінішке орай, XX ғасырда тарих ғылымы бұрын-соңды болмаған дағдарысқа ұшырады. Әлем тарихы жөнінде іргелі зерттеулер, көптеген том кітаптар жарық көргенімен, ғылым саясаттың құралына айналып кетті. Ол белгілі бір әлеуметтік топтың сойылын соғып, оның идеологиялық ұстанымдары «ғылыми» негізіне айналды. Әлбетте, мұндай жағдайда тарихшы объективті шындықты айта алмайтындығы белгілі.

Тарихтың ғылым ретінде оның табиғатын айқындайтын негізгі әлеуметтік функциясы халықтың, жеке тұлғалардың өткенін ұмытпау, есте сақтау. Тарихтың атасы атанған көне грек тарихшысы Геродот *«чтобы прошедшие события с течением времени не пришли в забвение и великие и удивления достойные деяния, как эллинов, так и варваров не остались в безвестности, в особенности же то, почему они вели войны друг с другом»* [2] деп жазған болатын. Міне, осы тарихшының жинап, ғылымға кіргізген деректері осы күнге дейін өзінің құндылығын жоғалтқан жоқ. Оның қазақ жерін көне заманда мекендеген тайпалары жөніндегі мәліметтері бүгінде қазақ тарихының негізгі деректерінің бірі болып отыр. Жалпы антика, орта ғасырлық

тарихшыларының еңбектері арқасында өткен замандардағы уақиғалар мен саяси, экономикалық және рухани процесстер біздерге дейін жетіп отыр.

Қазіргі кезде тарих ғылымының әлеуметтік функциясы жөніндегі түсінік мүлдем басқаша. Бүгінгі тарихшылар алдында тұрған міндет адамзат қоғамының ғасырлар бойғы саясат, шаруашылық және мәдениет саласындағы тәжрибелерін жинақтап, оларды келер ұрпаққа жеткізу. Егер өткен заманның сабақтарын ескермесек, оларды күнделікті ісімізде пайдаланбасақ алға жылжу да мүмкін болмас еді. Сондықтан *тарих өркениет пен ұрпақ арасындағы байланысты қамтамасыз етеді.*

Тарихқа көзқарас жеке тұлғаның өмірбаянынан тұрады. Бірақ оның тарихы шектеулі. Ол өз жөнінде мемуар жазғанда заманында болған барлық уақиғаларға тоқтала алмайды. Екіншіден ол сол өзі қатынасқан уақиғаларға өзінің көзқарасы тұрғысынан баға береді. Ал тарих қоғамның өткен жөнінде қалыптасқан, уақыттың тезінен өтіп көпшілікке белгілі болған, олар мойындаған фактілерден тұруы қажет.

Әлеуметтік тарихи сана да шектеулі әрі толық емес. Белгілі бір қоғамның тарихын бір немесе бірнеше тарихшы жиналып жазып шығуы мүмкін. Ал тарихи шығарманың толықтығы оның деректерінің молдығына байланысты. Тарихи уақиғалар мұрағат фондында сақталған құжаттарға негізделіп жазылады. Өкінішке орай, құжаттары сақталған уақиғалар толық баяндалады да, жазылып қалған дерегі жоқ уақиғалар қоғамның тарихи жадында қалмайды. Сондықтан да кез келген қоғамның толық тарихы жоқ.

Жазу-сызу өнері болмаған, немесе болса да кейінде үзіліп қалған қоғамның да тарихы жамау-жамау. Жазу өнері пайда болғанға дейінгі дәуірді тарих деп атаудың өзі қиын. Өйткені тек археологиялық деректерге негіздеп қоғамның толық тарихын қалпына келтіру мүмкін емес.

Отаршылдық бұғауындағы кейбір халықтың тарихын жаулап алушылар жазады *«История почти пишется победителями и завоевателями и отражает их точку зрения, или, по крайней мере, версии победителей отдается предпочтение, и она берет верх»* [3] деп жазған болатын үнді елінің белгілі қоғам қайраткерлері Д.Неру. *«Одна из наименее любезных черт победителя, – это намеренное разрушение вражских достижений и замалчивание – часто через смерть – вражских историков»* [4] – деп тура көрсетті ағылшын ғалымы Г.С.Коммеджер. Сондықтан да халықтың тарихи жадымен ресми тарихи ұстанымдарының арасында әрдайым сәйкессіздік болады. Мысалы, кешегі тәуелсіздікке дейін, тіпті осы кездің өзінде қазақ тарихы жөнінде жазылған кейбір кітаптарда, халықтың намысын қоздыратын кейбір фактілер әлі өріп жүр.

Акад. М.Қ.Қозыбаев *«Самобытная история казахского народа подгонялась под общие закономерности формационного характера, схематизировалась, из нее выпадали важные события и факты, выдающиеся исторические личности, деятельность которых не укладывались в доктринальные установки официальной идеологии»* [5] деп бұл құбылыстың пайда болу себебін түсіндірді.

Қоғам тарихының толықтығы тарихшының қолында бар деректерге оның біліктілігіне байланысты. Кейде өте қажетті мұрағат деректері ғылымның игілігіне айналмайды. Кейбір мұрағат фондылары құжаттардың құпиялығына байланысты ғылыми айналымға кірмей отыр. Ал шетелдік мұрағаттар көбіне қатардағы тарихшыларға арман болып қалды.

Міне, осы жоғардағы себептерге байланысты, адамзат қоғамының тарихы толық жазылды, оның барлық проблемалары шешілді деп айту қиын.

Кез келген қоғам, әлеуметтік топ өз тарихын білуге мүдделі. Ұлы болсын, қызы болсын жеті атасын білуге міндеттеген қазақ қоғамы өз тарихын білуді елдіктін белгісі деп есептеді. «Жеті атасын білмеген жетесіз», «Жеті атасын білген ұл жеті жұрттың қамын жер», «Өткенге топрақ шашсаң келешек саған тас атар» деген мақалды өзінің өткенін қадірлеген халық қана тудырары белгілі. Соңғы жылдары әрбір ру мен ұлыстардың шежіресі жазылып, батырлар мен ақындарға, билер мен шешендерге ескерткіш орнатылып, ас беріліп жатқандығы құптарлық іс. Сондықтан да тарихтың негізгі міндеті қоғамның өткенін қастерлеп, бүгінгісін пайымдап, келешегін анықтауы қажет.

Тәуелсіздік алған алғашқы жылдары қазақ тарихының қоғамға қажеттілігі ерекше көрінді. Барлық мерзімді баспасөз беттерінде халқымыздың өткені жөнінде мақалалар топтамалары жарық көре бастады. Мұндай құбылысты акад. М.Қ.Қозыбаев былайша түсіндірді. *«Процесс пробуждения национального самосознания, духовного возрождения нации развивался ускоренными темпами, опережая разработку проблем истории, языка, литературы, нравственных категорий. В условиях формирования исторического сознания оказалась востребованной в первую очередь отечественная история»*[6].

Тарих ғылымының келесі бір кезек күттірмейтін міндеттерінің бірі күнделікті өзгеріп жатқан қоғамдық құбылыстарға жеке адамның икемделуіне көмектесу. XXI ғасырда бүкіл әлем өз дамуының келесі бір деңгейіне көтерілді. Қазақстан сияқты бұрын соңды үлкен тарихи үрдістерге жеке бір тәуелсіз ел есебінде араласа алмаған елдер үшін жаһандану процессі қауіп төндіруі әбден мүмкін. Сондықтан қоғамдағы әрбір жеке тұлға өзін тарихи дамудың объектісі деп есептеуі қажет.

Тарих төрінен орын алатын қоғам қайраткерлеріне баға беру ғылымның негізгі міндеттерінің бірі. Өткен заманда өмір сүрген, қоғамның экономикалық, саяси дамуына, халықтың рухани байлығына үлес қосқан жеке тұлғаларды іріктеу, оларды дәріптеу, насихаттау біздің қасиетті борышымыз. Бұл тұста акад. М.К.Қозыбаев көзі тірісінде үлкен жұмыстар атқарды. Мысалы оның Мұхамед Хайдар Дулатидың қазақ топырағында қайта түлеп, оның шығармаларының қазақ тілінде басылып шығуы қазақ тарихшыларының мәртебелі міндеті еді. Немесе тарихшы болмаса да Ақжан Машанидің 1960 – 70 жылдары Әбунасыр әль Фараби мұраларын терең зерттеп, оны өз халқына қайта қайыруы үлкен азаматтық ерлік еді.

Белгілі бір тарихи уақиғаларға баға беруде ғылымның аса бір іждаһатты міндетті. Әлбетте, бұл тарихшының жеке басының біліміне, біліктілігіне, көзқарасына байланысты. Кеңес тарихшылары кез келген қоғамдық құбылысқа партиялық, таптық тұрғыдан баға беруге шақыратын. Тәуелсіздік жылдары жарық көрген тарихи шығармаларда этноцентристік көзқарас басым болғандығы белгілі. Бүгінде қазақ тарихының отаршылдық дәуірін коммунистік көзқарасты негізге ала отырып баяндайтын болсақ жазған шығармамыз шындықтан алшақ болар еді.

Тарихи шындықты ашудың екі жағы бір. Екі халықтың арасында болған соғыстар, онда ерлік көрсеткен батырлар қандай баға алуы керек? XIX ғасырдың орта шенінде орыс отаршыларын қарсы халық бұхарасын ұлтазаттық қозғалысқа көтерген Кенесары Қасымұлы қазақ тарихында жаңымды кейіпкер, ал орыс тарихында ол басқаша баға алды. Керісінше Сібір халықтарын жаулап алып, байлығын талан-таражға салып тонаған қанішер. Ермак орыс тарихында ұлттық батыр. Тарих ғылымының нәтижеле-

рін өш алу үшін пайдалануға әсте болмайды.

Тарихтың мәртебелі міндеті әділеттілікті ту етіп, әлемдік тарихи процессті кешенді түрде зерттеу. Өткен заман туралы объективті көзқарас қалыптастыру үшін қоғамның саясатын, шаруашылығын, әлеуметтік қатнастарын, халықтың рухани өмірін бір-бірімен байланыстыра отырып қарастыру қажет. Міне, осылай еткенде ғана тарихи процессті жүйелі түрде, ішкі құбылыстар мен сыртқы себептерді қабыстыра отыра зерттеу мүмкіндігі туады.

Өкінішке орай, әлем тарихында көптеген уақиғаларға объективті көзқарас болмағандығы белгілі. Кейбір халықтардың әлемдік өркениетке қосқан үлесі асыра бағаланғандығы белгілі. Керісінше бірлі-жарымды халықтар әлемдік тарихқа кіре алмай қалды. Содан барып ғылымда жұмыр жерді мекендеген адамзат «тарихи халықтар» және «тарихтан тыс қолған халықтар» деп екіге бөлінеді деген жаңсақ пікір қалыптасты. Ағылшын ғалымы А.Тойнби өзінің «Постижение истории» атты кітабында *«несмотря на нерегулярные набеги на оседлые цивилизации, временные включающие кочевников в поле исторических событий, общество кочевников являются обществом, у которого нет истории»*[7].

XX ғасырдың аяғы мен XX ғасырдың басында жарық көрген ғылыми еңбектер А.Тойнби тұжырымына соққы беріп, оның өміршең еместігін дәлелдеп берді.

Барлық ғылымдарға тән ғылыми-танымдық (эвристикалық) функциясы тарих ғылымына да қатысты. Қоғам алдында тұрған көптеген проблемаларды шешу барысында оған қажетті тарихи білім беру ғылымның қасиетті борышы. Қоғам дамуының әр кезеңінде тарихтың бұл міндеті әркилы түсіндірілді. Ағылшын ғалымы Г.С. Боллингброк ғылымның шынайы міндетін *«История – это философия, которая учит нас с помощю примеров»* [8] – деп көрсетті. Неміс ғалымы И.Г. Гредер табиғат және адамзат әлемін бір бірінен ажыратпай адамзат тарихының жаһанды философиясын жасауға тырысты. Ол *«Пространства полны мудрости, а времена полны мнимого хаоса, и, однако, человек сотворен, очевидно, чтобы искать порядок, чтобы внести ясность в свой малый промежуток времени, чтобы грядущее строить на прошедшем – иначе зачем человеку память, зачем воспоминания?»* [9] деп жазған.

Қазақ ғұламасы Ахмет Байтұрсынұлы *«Тарихты қазақша ұлы дерек деуге, әуезе тобына жатқанымен, айғақшы әуезе болады. Сөздің ең ұлысы, ең сипаттысы – тарих»* деп келіп ол оның қоғамдағы орнын ерекше бағалайды. *«Тарихшылар халық басынан кешкен түрлі уақиғалардың мағлұматын, сымға тартқандай, сынға салып, мінсіз етіп, дұрыстап өткізеді»* [10] – деп тарихтың ғылыми-танымдық функциясын анықтайды.

«Адамзат баласының көпшілігі тарихты тек әр түрлі оқиғалардың, құбылыстардың адам аттары мен тарихи фактілердің жиынтығы деп түсінеді» [11] деп жазды белгілі тарихшы Ж.Артықбаев өзі құрастырған оқулық – хрестоматиясының алғы сөзінде.

Шын мәнінде, тарихтың ғылым ретінде негізгі міндеті қоғам дамуының заңдылығын анықтау. XIX ғасырдың екінші жартысында позитивистер бағытындағы, ал кейін марксшіл тарихшылар бұл проблеманы өздерінің негізгі мақсаты ретінде жариялады. Олардың ойынша тек қана тарих ғылымы өз зерттеуінің нәтижесінде қоғам дамуының заңдылықтарын аша алады. Осы проблеманы шешкенде ғана қоғамды ғылыми негізде басқаруға қол жеткіземіз деп есептеді марксшіл ғалымдар.

Дегенмен осы күндері кейбір тарихшылар тарих ғылымының мұндай

функциясына күмәнмен қарайды. Бүгінгі болып жатқан құбылыстарды қоғамда болып өткен уақиғалармен салыстыруға болмайды дейді олар. Сондықтан да адамзат басынан өткізген тарихи тәжірибені бүгінгі мәселелерді шешуге пайдалану шынында да мүмкін болмас.

Кейбір ғалымдар тұжырымы бойынша тарихи тәжірибені болашақты болжау үшін де пайдалануға болатын көрінеді. Москва университетінің профессоры, белгілі тарихшы И.Д. Ковальченко қоғам дамуының көне заманнан бүгінгі күнге дейінгі тарихын нақтылы зерттеудің іргелі ғылыми маңызы бар деп есептейді [12]. Әсіресе, қоғамның әлеуметтік құрылымын зерттеу барысында қол жеткізген нәтижелерді бүгінгі әлеуметтік саясат жүргізу барысында тиімді пайдаланса, қаншама қателіктерге жол берілмес еді.

Тарих ғылымының тәрбиелік функциясы жөнінде көне және орта ғасырларда өмір сүрген тарихшылар айтып кеткен болатын. Антика заманында өмір сүрген батырлардың өмірбаянын жазған Плутарх өзінің негізгі мақсаты жастар тәрбиесі екендігін айтқан [13]. Француздың ағартушы ғалымы Дидро Д' Аламбер өзінің «Энциклопедия» атты еңбегінде тарихтың негізгі міндеті *«состоит в сравнении законов и нравов чужих стран с собственными ... это (сравнение) побуждает современные нации соревноваться друг с другом в искусствах, торговле, земледелии»* [14].

Тарихи білімі бар азаматтың мәдениетті, білімді, көп білетін адам болып өсетіндігі белгілі. Өз халқының тарихын білген жас өскін елін сүйген, халқының қамын ойлаған, жерінің жаңаруы, гүлденуі жолдында күрескер болып тәрбиеленеді.

Қорыта айтқанда, тарихи білім қоғам мүшесінің азаматтық көзқарасының қалыптасуына әсер етеді. Жаңа жағдайда тарих ғылымының алдында-ғы мақсаттар мен міндеттер шаш етектен. Шағын мақаламызды акад. М.Қ.Қозыбаевтың мына төмендегі сөздерімен аяқтаймыз: *«Тарихшылардың өз халқының алдындағы қарызы белшеден»* [15] Ал тарихшылар қоғам алдындағы қарызын да, парызын да толығынан өтері анық.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Методологические проблемы истории. / В.Н.Сидорцев и др. Под общ. ред. В.Н.Сидорцева. – Мн.: «Тетра Системе» 2006 – 139 б.
2. Геродот. История. – Л., 1972. 12 б.
3. Неру Дж. Открытие Индии. В двух книгах. Кн.2. Пер. с англ. – М., 1989. – 6 б.
4. Коммеджер Г.С. Цит. по книге: Методологические проблемы истории. / В.Н. Сидорцев и др. Под общ. Ред. В.Н.Сидорцева. – Мн.: «Тетра Системе» 2006 – 141 б.
5. Козыбаев М.К. Казахстан на рубеже веков: Размышления и поиски. В двух книгах. Книга первая. – Алматы: Ғылым, 2000. 4 б.
6. Бұл да сонда. 6 б.
7. Тойнби А. Дж. Постижение истории. – М., 1991. 617 б.
8. Боллингброк Г.С. Письма об изучении и пользе истории – М., 1978. – 11 б.
9. Гердер И.Г. Идеи к философии истории человечества – М., 1978. 9 б.
10. Байтұрсынов А. Ақ жол. Өлеңдер мен тәржімелер, публ. мақалалар және әдеби зерттеу /Құрастырған Р.Нұрғалиев, – Алматы: Жалын. 1991. 399 б.
11. Артықбаев Ж.О. Қазақстан тарихы: Оқулық-хрестоматия. – Астана: «Фоли ант». 2000.
12. Қараңыз. Ковальченко И.Д. Методы исторического исследования. М., 1987. – 57 – 60 б.
13. Плутарх. Сравнительные жизнеописания. Т.3. – М., 1964. 194 б.
14. История в «Энциклопедии» Дидро и Д' Аламбера. – Л., 1978. 13 б.
15. Қозыбаев М.Қ. Ақиқаттар ақтаңдағы. Алматы 1992. 3 б.

А. Күзембайұлы, т.ғ.д., профессор
Н. Кәкімжанова, Ы.Алтынсарин музейінің ғылыми қызметкері

В.В.РАДЛОВТЫҢ ҚАЗАҚ АНТРОПОЛОГИЯСЫН ЗЕРТТЕУГЕ ҚОСҚАН ҮЛЕСІ

Қазақ халқының тарихын, әсіресе оның шығу тегі мен халық болып қалыптасуында антропологиялық зерттеулердің орны ерекше. Өкінішке орай, қазақ халқы бұл тұрғыдан толық зерттеліп болды деп айту қиын. Бұл жөнінде өткен ғасырдың 60 – жылдарынан бері тынымсыз еңбек етіп, бір өзі бүтіндей бір ғылыми мекеменің жұмысын атқарған, қазақтың алғашқы антрополог ғалымы атанған Қазақстан Республикасы Ұлттық Ғылым академиясының толық мүшесі, тарих ғылымының докторы, профессор Оразақ Смағұлұлы.

Академик О.Смағұлұлы зерттеулерін өзіне дейінгі ғалымдардың артына қалдырған мұралары негізінде жүргізгені белгілі. XIX–XX ғасырларда орыс және шетел И.Г.Георгий, Н.Л.Зеланд, И.Е.Деникир, А.Н.Харузин, А.А.Ивановски, С.И.Руденко, А.И.Ярхо, В.В.Гинзбург, Г.Ф.Дебец, М.Г.Левин, Н.Н.Чебоксаров [1] тағы да басқа сол сияқты ғалымдардың қазақ антропологиясын зерттеуге қосқан үлестері ғылыми басылымдарда көрсетілген [2].

Алдарыңыздағы шағын мақаланың негізгі мақсаты немістің белгілі ғалымы, түркітану ғылымының негізін қалаушылардың бірі В.В. Радловтың қосқан үлесін анықтау. Оның арнаулы антропология саласында білімі болмаған. Бірақ, XIX ғасырдағы ғалымдардың бір ерекшелігі олардың бесаспап маман болуында еді. Өздері меңгерген, қызығып айналысқан ғылым саласымен қатар, олар қатарлас, көршілес ғылымдарды да меңгеруге тырысты.

В.В. Радлов антропологиялық зерттеуін арнаулы бір әдістеме бойынша жүргізген жоқ. Ол көзіне көрініп тұрған қазақ халқының дене бітім ерекшеліктеріне сипаттама берді. Осы басылымның өткен жылы жарияланған мақаламызда айтылғандай ғалым 1862 жылдары қазақ даласына саяхат жасағаны белгілі. Міне, осы сапарында ол біршама антропологиялық материалдар жинап, кейінде олар немісшеден орыс тіліне аударылған «Из Сибири» атты негізгі еңбегіне енген болатын [3].

Еуропа үшін жұмбақ болып келген қыры мен сыры мол Азия халықтары ол заманда әлемдік ғылымда тым әлсіз зерттелген проблема болып есептелді. Қазақ даласын мекендеген тайпалар мен ұлыстар жөнінде ғылымда әр түрлі кереғар пікірлер орын алды. Тіпті олардың бет – әлпетін құбыжыққа теңеп, тұрмыс-тіршілігін жабайы аңдар деңгейіне дейін жеткізген болатын. Отаршылдық пен нәсілшілдік уына уланбаған В.В. Радлов қазақ халқы жөнінде шындыққа, ақиқатқа жүгініп, көріп білгенін қағазға түсіруге тырысты. Қазақ арасында бірнеше жыл болып, қоян-қолтық олармен араласа жүріп, ол ғылымға халқымыз жөнінде позитивті ақпарат тарата білді.

Қазақ халқының ішкі және сыртқы қасиеттерін мұқият бақылаған ол өз кітабында былай деп жазды: *«Несмотря на то что казак-киргизы, живущие в обширной степи, в языковом отношении составляют столь неразрывное целое, что вряд ли можно заметить диалектальные различия в языке киргизов у Каспийского моря и на Верхном Иртыше, их обычаев, привычек, быта, характера и повсюду их резко отличает от других тюркских народов общее им всем осознание принадлежности к народу казаков и к одному из братских племен этого широкого разветвленного народа, внешность казак-киргизов все же свиде-*

тельствует о том, что этот народ – смесь народов монгольского и кавказского типов. Большинство киргизских физиономий обнаруживает явные следы монгольского антропологического типа. Левшин объясняет это тем, что киргизы на протяжении столетий старались брать калмыцких жен, особенно часто это имело место в прошлом столетий, после уничтожения возвращавшихся с Волги орд торгутов»[4].

В.В.Радлов өзіне дейінгі қазақ халқы жөнінде қалыптасқан теріс пікірлерді сынай отыра, оның антропологиялық типінің қалыптасуына өз пікірін білдірді. Егер, А.И.Левшин қазақтың бет әлпетіндегі монголоид типінің кейбір көріністерінің кездесуін олардың қалмақ әйелдеріне үйленуіне байланыстырса, В.В. Радлов бұл процесстің тамыры тереңге кеткендігін айтады. *«Я же думаю, что смешение это следует отнести к более раннему времени ...»* [5] деп ол ғылымда орын алған пікірге сенімсіздікпен қарады. Шынында да қазақ халқының антропологиялық ерекшеліктерін терең зерттеген О.Смағұлов *«Постепенное наслоение монголоидный элементов на древний европеоидный пласт местных племен в конечном счете привело к образованию морфологических особенностей современных казахов. Поэтому история формирования антропологического типа казахов представляет собой сложную историю взаимодействия европеоидной и монголоидной рас. ...Если наше предположение верно, то возможно, что специфические особенности антропологического типа казахов складывались и развивались в основном на базе древнеказахстанской европеоидной расы при длительном контакте с пришлыми монголоидами»* деп ғылымның бұл пікірін дәлелдеп берді [6].

Бір қызығы, арнаулы анропологиялық өлшеу жұмыстарын жүргізбеген ғалым, қазақтың бет-әлпетінің ерекшеліктерін дәлме-дәл сипаттауға тырысқан. Көз, құлақ, мұрын, маңдай, ауыз, ерін, жақ, иек, қас сияқты адамның бет-бейнесін қалыптастыратын элементтердің орналасу және олардың көлемі жөніндегі баяндауы оның антропология ғылымынан терең хабары бар екендігін дәлелдейді. *«У них маленький рот, черные узкие, но не раскосые глаза, и слабая растительность на щеках и подбородке»*[7] – деп жазады ғалым.

Әлбетте, қазақтың ұлан ғайыр сахарасын мекендеген қырық рулы елдің антропологиялық типі бір текті болды деп дәлелдеу шындыққа жанаспас еді. Өйткені бұл процеске халықтың күнделікті тұрмыс-тіршілігі, табиғи ортасы, оны қалыптастыруға қатынасқан этникалық негіздердің әсер ететіндігі белгілі. *«... Наряду с таКими близкими монгольскому типу физиономиями большинства киргизов (казахов. Н.К.,А.К.) почти в любой семье можно найти отдельных индивидуумов совершенно иного типа: продолговатые, овальные лица, более крупные, еще более интенсивно черные глаза, густые кусистые брови, густая растительность на щеках и подбородке и большой кручковатый нос»* [8] – деп жазды ғалым қазақтар жөнінде. Тоғыз жолдың торабы болған, талай жаугершілік заманды басынан өткізген қазақ халқы құрамында басқа нәсілдің өкілдерінің кездесуі заңды құбылыс еді. Қазақ арасына сіңген кірмелерді бөтенсімеу, оларға қыз беріп, қыз алысу ел дәстүріне кең тараған құбылыс болатын.

Көзге көрініп тұрған қазақ этносының антропологиялық тұрпатының сипаттап қана қоймай, оған ол өзінің пайымдауын береді. *«Рост киргизов (казахов. Н.К., А.К.) в целом средний, хотя среди них можно встретить иногда и очень высоких людей – широкоплечих, коренастых, с широким, часто бычьим затылком»* [9] дей келе қазақ арасындағы ерекше денелі жігіттерінің кездесетіндігін баса көрсетеді. Азия халықтарының көпшілігі-

нің дене пішімінің шағындығы жөніндегі ғылымда қалыптасқан жалған пікірге қарсылық білдірді.

Жергілікті халықтың салауатты тұрмыс және оның қорегі дене бітімінің қалыптасуына әсер ететіндігін баса көрсетеді. *«Мне даже кажется, что конституция тела богатых киргизов (казахов. Н.К., А.К.) ... является лучшим доказательством того, что самой естественной пищей человека является мясо»*, [10] ал ет жемейтін *«...татары, употребляющие в пищу коренья и муку, в сравнении с киргизами имеют весьма жалкие фигуры»* [11] деп қорытындылайды. Белогқа бай ет тағамы (оның ішінде жылқы еті) адам ағзасының қалыптасуына және оның дұрыс дамуына әсер ететіндігін осы заманғы медицина ғылымы да дәлелдеп отыр.

Қытай мен шекаралас аудандарды мекен ететін қазақ ұлыстарында опиум шегетін қазақтар жиі кездесетіндігін айтады автор. Бірақ, соған қарамастан оларға *«... Длительное употребление опиума не нанесло им нималейшего вреда; если китайские курильщики опиума превращаются в жалкие развалины, то киргизские выглядят здоровыми и цветущими»* [12] дегені жалпы адам ағзасына зиянды әсер ететін заттың қазақ үшін қауіп емес екендігін көреміз. Қазақ әйелдерінің де антропологиялық ерекшеліктері назардан тыс қалмаған. *«Что же касается женских лиц, то они, если монгольский тип не выражен в них слишком сильно, в молодости отнюдь не уродливы; особенно приятное впечатление производят девушки в 16-20 лет; не дурны молодые женщины до 25 лет <. . .>; редко встречал я хорошо выглядевших матрон»* [13] деп қазақ қыздары мен келіншектерінің көріктілігіне көңіл аударған. Бірақ, оның әйел мен еркектерде кездесетін нәсілдік айырмашылықтарына қосылу қиын. Біздің ойымызша, кешегі кеңес заманына дейін, қазақтың этнос ретінде құрып кету қаупы төнгенге дейін біздің аталарымыз бөтен текті әйелдерге үйленуді дағдыға айналдырған. Сондықтан да, көптеген әулеттің отбасында орыс, сарт, қарақалпақ, башқұрт қыздары келін болғандығын көптеген деректерден кездестіреміз.

В.В. Радлов қазақтың есту және көру қабілетіне ерекше көңіл аударды. *«Изо всех чувств у киргизов (казахов. Н.К., А.К.) особенно развито зрение ...»* [14] дейді де оның себептерін түсіндіруге тырысады. Көшпелі тұрмыс жағдайында адам көп уақытын далада өткізеді. Сондықтан ол жолсызда жол табу үшін, кең далада айналасындағы болмашы белгілерді есте ұстау үшін, бақылау ескеру қасиеттерін дамытуға мәжбүр.

Қазақ арасында әлжуаз, әлсіз адамдарды көрмегендігін айта келе, ғалым халықтың жалпы денсаулығының жақсы екендігіін баса көрсетеді. Таза ауа, табиғи қорек, некелесу жүйесінің беріктігі, табиғи сұрыптау, қазақ этносының тазалығына, салауаттылығына, жалпы қазақ этносының денсаулығының мықты болып қалыптасуына игі әсерін тигізген. *«Многие киргизы (казахов. Н.К., А.К.) доживают до глубокой старости; в некоторых местностях я встречал людей, перешагнувших свое восьмидесятилетие. Говорят, что не редкость и столетние старики»* [15] деп қорытындылайды автор өз пайымдауын.

Қорыта айтқанда, В.В. Радловтың қазақ халқының антропологиялық типі жөнінде айтқан ойлары осы күнге дейін өзектілігін жойған жоқ. Оның жасаған тұжырымдарының дұрыстығын осы замандағы зерттеулер дәлелдеп отыр.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. И.Г.Георги. Описание обитающих в Российском государстве народов. СП., 1976; Н.Л.Зеланд. Киргизы. Омск, 1885; И.Е.Деникир. Человеческие расы. СПб., 1900; А.Н.Харузин. Киргизы букеевской орды. Труды антропологии отд. ОЛЕАЭ.т.

Х, в.I, М.1889; А.А.Ивановский. Об антропологическом составе населения России. Тр. антропологии отд. ОЛЕАЭ., 1904; С.И.Руденко. Антропологические особенности западных казахов, Сборник «Казаки», вып. 3,Л., 1927; А.И.Ярхо. Казахи Русского Алтая. «Северная Азия» 1930 №1-2; А.И.Ярхо. Алтая-Саянские тюрки. Абакан, 1947; В.В.Гинзбург, Г.Ф.Дебец, М.Г.Левин, Н.Н.Чебоксаров. Очерки по антропологии Казахстана. Краткое сообщение Института этнографии АН СССР вып. 16, М., 1952; В.В.Гинзбург. Антропологическая характеристика казахов и уйгуров Тянь-Шаня. Кр. сооб. института этнографии АН СССР вып. 16. 1952; Г.Ф. Дебец. «Полеоантропология СССР», М.-Л., 1948; В.В.Гинзбург. Древнее население Восточных Центральных районов Казахстана по данным антропологии. Антропологический сборник 4. Труды института этнографии АН СССР,т.33, 1956; О.Исмагулов. Антропологическая характеристика современных казахов по данным краниологии. Антроп. Сборник 4, Труды Института этнографии АН СССР,т.82, М., 1963; О.Исмагулов. Антропологическая характеристика усуней Семиречья. Труды Ин-та истории, археологии и этнограф. АН Каз ССР, Т.16, Алма-Ата, 1962; О.Исмагулов. Процесс становления антропологического типа казахов в связи с проблемами этногенеза. Доклады 7- го Международного конгресса антропологических и этнографических наук, М., 1964.

2. Әбілев А. Қазақ халқының жарты ғасырлық антропологиялық зерттеу тарихына шолу// Тезисы докладов и сообщений членов студенческого научного общества исторического факультета Казахского государственного университета им. С.М. Кирова. Под – ред. К. П. Коржевой. Алма-Ата, 1967, 78-81б.
3. Радлов В.В. Из Сибирий: Страницы дневника. Пер. с нем. К.Д. Цивиной и Б.Е. Чистовой. М. «Наука» 1989, 249-251 б.
4. Бұл да сонда. 251 б.
5. Бұл да сонда. 251 б.
6. О. Исмагулов. Население Казахстана от эпохи до современности. А, 1970, 137-148 б.б.
7. Радлов В.В. 250 б.
8. Бұл да сонда. 251 б.
9. Бұл да сонда. 251 б.
10. Бұл да сонда. 251 б.
11. Бұл да сонда. 251б.
12. Бұл да сонда. 251б.
13. Бұл да сонда. 251-253 б.
14. Бұл да сонда.252 б.
15. Бұл да сонда. 249-252б.

А.Кузембайулы, **Тюлембаев А.К.**
Костанайский государственный педагогический институт
Н.Какимжанова
научный сотрудник музея Ы.Алтынсарина

В. В. РАДЛОВ - ОСНОВОПОЛОЖНИК ТЮРКОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

В истории каждой области знаний есть имена ученых, с деятельностью которых связаны целые эпохи в развитии того или иного направления в науке и капитальные труды которых стали прочным фундаментом здания современной науки. Есть такое имя и в тюркологии-это Василий Васильевич Радлов.

Биографии и его вкладу в науку посвящены всего несколько публикаций его современников и исследователей его научного наследия. В настоящей статье мы попытались проследить его жизненный путь и показать его вклад в изучении этногенетических связей тюркских племен Сибири, в том числе и казахов.

Весной 1858 г. В.В.Радлов, защитив диссертацию, получает звание доктора философии, и вскоре принимает окончательное решение об отъезде в Россию для занятий там научной работой. Приехав летом 1858 г. в Петербург, он всю оставшуюся жизнь посвящает изучению тюркских и других народов [1].

В.В.Радлову во время его пребывания в Сибири ежегодно, за исключением 1864 г., удавалось проводить исследовательские поездки почти ко всем народам «тюркского мира» России и даже за ее пределами.

Научные результаты своих путешествий он начал публиковать еще во время пребывания на Алтае. В 1861 – 1863 гг. на немецком языке были изданы его «Письма с Алтая», в 1863 – 1864 гг. он публикует свои «Наблюдения над киргизами» (так именовались в литературе казахи). Вскоре увидели свет такие написанные по-немецки его статьи, как «Путешествие через Алтай к Телецкому озеру и Абакану» (1865), «Этнографический обзор тюркских племен Сибири и Монголии» (1883) и многие другие. Краткие отчеты о путешествиях В.В.Радлова тех лет публиковались и в периодических изданиях Русского географического общества.

В 1871 г. ученый покидает Сибирь и переезжает в Казань. Здесь, он начинает готовить к изданию наиболее интересные части дневников своих путешествий, которые дополняет отдельными очерками по этнографии и археологии Сибири и Средней Азии. В 1884 г. этот труд выходит в свет в Германии на немецком языке в двух томах под общим названием «Из Сибири» [2].

Он продолжает тщательно систематизировать многочисленные лингвистические и фольклорные материалы, собранные во время жизни на Алтае, уделяя особое внимание сравнительной фонетике и грамматике тюркских языков, их лексикологии, лексикографии, диалектологии, а также изучению и публикации памятников тюркской письменности.

Богатейшие фольклорные материалы были опубликованы В.В.Радловым в фундаментальном труде «Образцы народной литературы тюркских племен» (СПб., 1866 – 1907) [3]. Тюрколог А.Н. Самойлович писал впоследствии, что это издание является «первой серией капитальных трудов В.В.Радлова по возведению фундамента тюркологии»[4].

Другим изданием, не знавшим себе равных в тюркологии, явился четырехтомный «Опыт словаря тюркских наречий» (СПб., 1888 – 1911)[5]. Собирать материалы для этого «Словаря» ученый начал еще на Алтае. Чрезвычайно ценным исследованием явился ряд трудов ученого, посвященных изучению и переводу основных памятников древнетюркской руническ ой письменности. Ряд работ посвящен этногенезу, классификации и истории диалектологии тюркских языков.

В.В.Радлов своими фундаментальными трудами положил, по существу, начало совершенно новому этапу в развитии тюркологии. Многие ученые делят дореволюционную тюркологию на два периода – дорадловский и радловский. Нельзя не отметить большую его организационно-административную деятельность в Петербурге. Ряд лет (1885–1890) он был директором Азиатского музея, а затем (1894–1918) – директором Музея антропологии и этнографии им. Петра Великого, сделавшим очень много для улучшения работы этого старейшего музея России, на базе которого позднее был создан Институт этнографии АН СССР; многие годы (1908–1918) был председателем правления Общества изучения Сибири и улучшения ее быта.

Еще в 1909 г. выдающийся этнограф Л. Я. Штернберг имел все основания писать, что его работы «сразу

приобрели самую широкую известность в Европе и сделали имя автора так же популярным среди этнографов и археологов, как его прежние труды среди специалистов-лингвистов»[6].

Свидетельства исторических источников, приведенные В.В.Радловым, имеют важное значение для познания прошлого изучаемых народов. Наиболее ценны данные, основанные на собранных им полевых материалах, посвященые этническому составу тюркских народов Сибири, он сделал очень важные этногенетические выводы и ныне сохраняющие свое первостепенное научное значение. Так он с большой полнотой привел материалы по западносибирским татарам.

Его исследования, по существу, впервые позволили научному миру ознакомиться со сложной и вместе с тем взаимосвязанной родоплеменной структурой тюркских народов, их расселением, вопросами их происхождения, наиболее характерными этнографическими особенностями и численностью. Так им описаны казахские родоплеменные группировки и объединения в орды (жузы). Характерно то значительное внимание, которое он уделял выявлению почти неизвестного ранее родоплеменного состава тюркоязычных народов, что, прежде всего, обусловлено тем, что В.В.Радлов вслед за Кастреном считал выяснение родового состава того или иного народа важнейшим источником изучения его происхождения. Следует сказать, что этногенетические вопросы касаются происхождения тюркоязычных народов, в особенности сибирских и среднеазиатских. Обращаясь к сложнейшим проблемам этногенеза тюркоязычных народов, ученый привлекал не только данные об их родоплеменной структуре, но и другие источники, в том числе свидетельства письменных памятников, язык, фольклорные, топонимические и археологические материалы, а также антропологические наблюдения. Тем самым он во многом предвосхитил разработанную позднее методологию комплексного изучения этногенеза народов мира.

Следует отметить, что своих этнографических обзорах В.В.Радлов не только впервые ввел в научный оборот большое число неизвестных родоплеменных этнонимов, но и неизвестные ранее народы. Так, он впервые в этнографической литературе выделил народ шор, получивший позднее название шорцев. Он же впервые описал родоплеменной состав кумандинцев и ряда других народов, установил самоназвание тувинцев (туба), которые ранее были известны под названием «сойоны», «сойоты», «урянхайцы». Следует отметить, что по утверждению А.Н.Кононова, «В.В.Радлов окончательно утвердил филологическое направление в отечественной тюркологии»[7].

Интересны его наблюдения коренного населения Алтая и Минусинской котловины, которых он именует «Восточные, немусульманские тюркские племена Западной Сибири».

Эти наблюдения основаны на ценнейших материалах, собранных В.В.Радловым в ходе его полевых исследований в этом обширном регионе. Читатель знакомится с этническими группами, населявшими горно-таежные и степные районы Алтая, – алтайцами (алтай-кижи), теленгитами, телеутами, лебединцами, кумандинцами, челканцами, а также рядом этнических групп Минусинской котловины. Что же касается этнографического материала, то он поныне служит одним из ценнейших источников для современных исследователей исторической этнографии этих народов.

В.В.Радлов детально останавливается не только на этническом составе описываемых народов, но и на их административном управлении, характере хозяйства, одежде и пище, семейных отношениях, празднествах,

верованиях, знакомит с образцами их фольклора.

Проницательный взгляд ученого останавливался на многих сторонах жизни изучаемых народов, которые не только не были отмечены его предшественниками, но и долгое время были еще недостаточно оценены этнографами и историками.

Особо он рассматривал проблемы шаманства как раннего этапа развития религиозных верований народов мира. Вопросы его генезиса не могли быть поставлены ученым во всей их полноте, так как они тогда еще почти совершенно не были разработаны в научных исследованиях. Он первый опубликовал сводку по шаманству народов Южной Сибири и Алтая. Здесь впервые дано описание мировоззрения алтайских шаманов, сделана первая попытка дать научную сравнительно-этнографическую характеристику шаманства; рассматриваются особенности распространения шаманства у различных тюркоязычных народов, предпринята попытка выявить его исторические истоки в целом и более ранние следы шаманнства у тюркских народов.

Ему удалось сделать исключительно важные записи по языку тувинцев, собрать образцы их фольклора, установить их этническое самоназвание.

В его трудах зафиксирован огромный топонимический материал Сибири, Казахстана, а также Монголии и Китая. Проводя свои исследования, В.В.Радлов очень внимательно относился к местной топонимике, так как хорошо понимал всю ценность ее фиксации в условиях быстрого замещения многих традиционных топонимов новыми названиями и нередко утраты памяти о них местными коренными жителями. В специальной литературе уже отмечалось, что его труд включает детальнейшие топографические описания. «В полевых условиях путем сплошного обследования местности и визуального опроса местных жителей записан ценнейший и обширнейший материал по топонимии и микротопонимии», включая фиксацию названий населенных пунктов вплоть до деревень – оронимы и микрооронимы, гидронимы и микрогидронимы. Причем В.В.Радлов применил при собирании топонимического материала методику, вполне отвечающую требованиям современной науки [8]. Также он является одним из первых авторов, который опубликовывал на западе объективные сведения о казахах.

В заключение хотелось бы отметить,что хотя отдельные положения В.В.Радлова, касающиеся родоплеменного состава и происхождения тюркских народов, были позднее уточнены и даже пересмотрены, но и поныне они сохраняют свое значение и, пожалуй, нет работы по этнографии и этногенезу тюркских народов, где бы они не были в той или иной мере учтены.

ЛИТЕРАТУРА

1. Штернберг Л. Из жизни и деятельности В.В.Радлова. – Живая старина,Спб.,1909.
2. Вайнштейн. С.И. В. В. Радлов и его труд «Из Сибири». В кн. В. Радлов. «Из Сибири». М.Наука.1989.с.649.
3. Радлов В.В. Образцы народной литературы тюркских племен. Спб, 1870.
4. Самойлович А.Н. В.В.Радлов как тюрколог. – Труды/Троицкосавско-Кяхтинское отд. Приамур. отдела РГО,1912,XVвып.
5. Радлов В.В.Опыт словаря тюркских наречий.Спб.,1893.
6. Штернберг Л. Из жизни и деятельности В.В.Радлова. – Живая старина, Спб.,1909.
7. КононовА.Н.Тюркологический сборник. М., 1970.с.6.
8. Благова Г.Ф. В.В.Радлов и Изучение тюркской топономии в аспекте современных топонимистических проблем. – Тюркологический сборник.1972.М.с.105.

Леждей Г.П., магистрант
Костанайский государственный педагогический институт

ПОСЛОВИЦЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧИ

В настоящее время лингвистическое и линвго-стилистическое изучение разных типов речи в соответствии с их жанровой принадлежностью является одной из актуальных задач современной русской филологии. Такое изучение ведет не только к выявлению и описанию закономерностей, которыми определяется структура соответствующих речевых произведений, но – что не менее важно – дает возможность на серьезной фактической основе решать собственно лингвистические проблемы.

Материалом для нашей работы послужили русские пословицы. Обращение именно в качестве объекта для анализа объясняется рядом причин, среди которых важнейшими могут быть признаны следующие:

1. Будучи составной частью живой разговорной речи определенной эпохи, пословицы вбирают в себя ее существенные черты. По синтаксическому строю пословиц можно судить о синтаксисе разговорной речи того или иного периода в целом.

2. В силу этого пословицы могут служить важным подспорьем стиля исторического синтаксиса.

3. Поскольку в пословицах теснейшим образом связан с композицией, они представляют собой очень хорошую базу для рассмотрения проблем, связанных с взаимодействием категории грамматики и поэтики.

4. Краткость, емкость, структурно-семантическая завершенность пословиц выдвигают их в число эталонных, образцовых произведений словесно-художественного творчества. С помощью минимального количества слов, скупых образных средств в пословицах передаются мощь, красота, неподдельная экспрессия, внутренняя сжатость и компактность народной речи. Секрет совершенства пословиц – прежде всего в их синтаксической организации [1].

О пословицах давно и, кажется, исчерпывающе сказано все. Однако наметившиеся за последнее время тенденции в речевой практике заставляют вернуться к этому вопросу. Дело в том, что речь молодежи отнюдь не обогащается пословицами и поговорками. А то новое, что появляется в ней, прогрессом никак не назовешь. Вместе с тем мы наблюдаем самый настоящий пословичный бум на страницах популярных изданий, в рекламных текстах.

С детства мы приучены к мысли, что пословицы – это кладезь народной мудрости и содержащиеся в них суждения абсолютно истинны. Многое также зависит и от контекста, в котором применяются пословицы. Но главное все-таки в феномене их необычной суггестивной воздействненности. Люди слепо верят не только пословице, но и тому, что облечено в форму пословицы. Именно поэтому в таком почете сегодня так называемые слоганы. Причем самые эффективные из них изобретаются на основе пословиц или крылатых фраз.

Технология обмана, в частности с помощью семантических манипуляций, прелюбопытна и поучительна. Однако гораздо важнее понять, почему, в отличие от манипуляторов, мы сами не можем по-настоящему и во благо распорядиться тем богатством, которое оставили наши предки в виде малых фольклорных форм, среди которых на первом месте, безусловно, пословицы [2].

Пословица (от греческого названия пословицы – paroimia – идет научная терминология: паремиология – отрасль литературоведения, занимаю-

щаяся историей и теорией пословиц, паремиография – запись пословиц, собирание и издание их) – словесная формула, не связанная с каким-либо литературным или фольклорным произведением и вошедшая во фразеологию массовой речи, утверждение, вывод, совет, наказ – в форме ходячего афоризма. «Пословица к слову молвится».

Еще Аристотелю приписывали первые записи пословиц. Записями пословиц занимались греческие, александрийские и римские ученые. В 1500г. Эразм Роттердамский издает свод античных пословиц «Adagia»; позднейшие ученые продолжают дело собирания и изучения античных пословиц.

Восточные культуры дали богатые образчики древнееврейских, индийских, арабских и других пословиц, часто получивших литературную обработку (Библия, Панчатанта, Коран). В позднейшие века составляют сборники в пределах национальных и шире, особенное внимание начинает уделяться пословицам европейских народов по мере роста интереса к «народной словесности» и выделения фольклористики в особую дисциплину.

О старинных записях русской пословицы Симони в своих работах дает описание воспроизведению двух рукописных сборников русских пословиц конца XVII – начало XVIII вв. «Повести или пословицы всенароднейшие по алфавиту» и «Рукописный сборник пословиц и присказок Петровского времени». Русская литература XVIII в., будучи по приемуществу просветительной и дидактической, весьма тяготела к пословицам – пословица приводилась в учебных книгах, вводилась в журналы, в театральные пьесы («Были и небылицы» Екатерины II, журнал Новикова «Детское чтение для ума и сердца»). Использованы пословицы и в «Словаре Академии Российской» (1789–1794), для которого их собрал поэт Богданович.

Первое научное собрание русских пословиц принадлежит Снегиреву, продолжателями его явились Ф.И.Буслоев и В.И.Даль. Труд В.И.Даля «Пословицы русского народа» (1862) и работа Иллюстрова «Жизнь русского народа в его пословицах и поговорках» (1910) являются для дореволюционной России наиболее богатыми собраниями русских пословиц [3].

Ранние пословицы, по всей вероятности, были в основном связаны с трудовой деятельностью людей и имели утилитарно-практическое значение, были назидательно-поучительного характера. В дальнейшем развитии тематика пословиц значительно расширилась. Но наставительно-назидательный смысл пословиц сохранился и в последующее время, стал одним из их отличительных жанровых признаков.

По своему содержанию и функциям пословицы близки к лирической поэзии. Их назначение в том, чтобы в кратких афористических формулах выражать отношение народа к различным жизненным явлениям. О важности содержания и меткости пословиц сам народ говорит: «Без пословицы не проживешь», «Пословица не на ветер молвится», «Глупая речь не пословица», «Добрая пословица не в бровь, а прямо в глаз».

В пословицах запечатлены многовековые итоги осмысления народом различных явлений действительности. Н.В.Гоголь писал: «Пословица не есть какое-нибудь вперед поданное мнение или предположение о деле, но уже подведенный итог делу, отсед, отстой уже перебродивших и кончившихся событий, окончательное извлечение силы дела из всех сторон его, а не из одной» [3,166].

Содержание пословиц специфично. Все вместе взятые они отражают жизнь полнее, чем какой-либо другой жанр фольклора. Тематика произведений других жанров (например,

сказок, былин, исторических песен) в той или иной мере ограничена, а тематика пословиц буквально безгранична. Они реагируют на все явления действительности, отражают жизнь и мировоззрение народа во всем многообразии, они передают бытовые, социальные, философские, религиозные, морально-этические, эстетические народные взгляды.

Пословицы обладают огромной силой типизации и обобщения. Их заключения по поводу тех или иных явлений имеют всеобщий и универсальный характер. Они имеют силу неписаного закона: «На пословицу нет ни суда, ни расправы», «От пословицы не уйдешь». Пословицы распространяются на всех и на каждого. Поэтому в них часто употребляются обобщающие слова «всякий», «каждый»: «Всяк молодец на свой образец», «Каждому овощу свое время» и так далее.

Однако пословицы – не только плоды холодного рассудка. Отмечая эмоциональную сторону пословиц, В.И.Даль писал, что пословицы – «это стоны и вздохи, плач и рыдания, радость и веселье, горе и утешение в лицах» [4,3]. Характеризуя эмоциональную сущность пословиц, Н.В.Гоголь говорил о пословицах, что «... в них есть все: издевка, насмешка, попрек, – словом, все шевелящее и задевающее за живое» [3,164].

Пословицы также используются и в художественной литературе. Интерес к пословицам мы обнаруживаем уже у русских писателей XVIII века. Разнообразные пословицы использует И.А.Крылов, А.С.Пушкин вносит пословицы в «Капитанскую дочку», А.Н. Островский берет пословицы в качестве заголовков или постоянного сопровождения речи своих персонажей; у Л.Н. Толстого и Ф.И. Достоевского пословица – это целая историко-литературная проблема. На пословицах растили себя многие писатели: тот же А.С.Пушкин, Н. Кольцов, который сам записывал пословицы (сохранилась его записная книжка с пословицами). От Ф.И. Достоевского до нас дошла запись пословиц, слышанных им на каторге, от Л.Н. Толстого – записная книжка семидесятых годов, в которую он заносил свои записи народных оборотов и пословиц. В записных книжках советских писателей мы имеем также немалое количество пословиц. Следует однако заметить, что языковая форма пословиц (крестьянской по преимуществу) созвучна далеко не каждому литературному направлению и писателю: романтики и символисты пословицами не пользовались. И обратно, именно в недрах «натуральной» школы началось и усиленное собирание, и использование пословиц – В.И. Даль, Н.А. Некрасов, А.Н. Островский и другие. Каждый писатель втягивает в сферу своего внимания определенные тематические и идеологические комплексы.

В сборнике пословиц, составленном Л.Н. Толстым для «Посредника», средствами пословиц сформулирована вся толстовская философия. Непротивленчество, религиозность и так далее. Ф.И. Достоевский подбирал специфические пословицы для своих героев из городской мелкой буржуазии; герои М.Горького блестяще обосновывают и подытоживают жизненный опыт пословиц: таков образ купца Маякина из повести «Фома Гордеев». В языке обоих персонажей (особенно Маякина) чрезвычайно часто фигурируют пословицы, отражающие идеологию дореволюционного кулачества.

Собранные воедино, пословицы составляют свод суждений о жизни народа, свод точных и острых характеристик, наблюдений и обобщений, сделанных трудящимися массами; в пословицах отражены и ошибочные, ложные толкования окружающего мира и истинные знания, которые постепенно накапливались и получили образное выражение. Пословицы

вместе взятые раскрывают сложное и зачастую противоречивое в процессе своего развития мировоззрение народа; в пословицах совершенно ясно выражена оценка народом существующей действительности, его взгляд на жизнь и – через преодоление косных, отсталых взглядов – утверждение ее не такой, какая она есть, а такой, какую хотелось бы видеть. Огромная ценность сборников пословиц определяется общественно-политическим и художественным значением этих сгустков народной мудрости. Лучшие сборники можно поставить в один ряд с величайшими произведениями мировой литературы [33]. Выдающимся собранием пословиц является сборник пословиц В.И.Даля «Пословицы русского народа», составленный и изданный им в середине прошлого века. Сборник В.И.Даля – классический труд, содержащий богатейший материал (более тридцати тысяч пословиц, поговорок, метких слов, присловий и прочее), большая часть которого воспринимается и сейчас.

В.И.Даль в течение десятков лет собирал интересующий его материал. Большой заслугой В.И. Даля является то, что при собирании материалов он не производил отбора текстов. Если бы такой отбор был допущен В.И. Далем, его собрание потеряло бы ценность, так как оно исказило бы облик трудового народа.

Источником для сборника В.И. Даля послужила живая народная речь, богатая пословицами и поговорками. В предисловии к сборнику В.И. Даль писал : «Источниками же или запасом для сборника служили: два или три печатных сборника прошлого века, собрания П.И.Княжевича, И.М.Снегирева, рукописные листки и тетрадки, сообщенные с разных сторон и – главнейшее – *живой русский язык,* а более – *речь народа*».

В.И.Даль различал собственно пословицу, пословичные изречения, поговорки, приговорки или пустоговорки, присловья, скороговорки или чистоговорки, загадки, прибаутки, приметы. Объединение всего перечисленного одним обобщающим термином «пословица» говорит о расширенном понимании В.И.Далем жанра пословиц.

В.И.Даль очень широко толковал понятие «пословица», брал значительный материал, находящийся на периферии, а то и выходящий за пределы жанра. Такой расширенный подход объясняется тем, что В.И.Даль, создавая сборник пословиц, стремился в первую очередь собрать, систематизировать и издать материалы народной речи, показать уменье народа складно, образно выразить свою мысль. Пословица и поговорка, включаемая в разговорную речь, несомненно является наиболее яркой формой выражения мысли и в быту становится как бы частью народного языка. С языковедческим интересом к образности народной речи у В.И.Даля всегда сочеталось внимание к явлениям культуры и быта крестьян.

Принятое в русской современной науке определение жанра пословиц и поговорок опирается на то, что говорил о них В.И.Даль, и, в частности, широко использует его наблюдения над пословичной формой. В.И.Даль говорил, что пословица – это «суждение, приговор, поучение, высказанное обиняком и пущенное в оборот под чеканом народности... Пословица состоит из двух частей... общего суждения и из... толкования». И ныне под пословицей понимается образное суждение, имеющее переносный смысл и применяемое к различным случаям жизни. Для пословиц характерно полное выражение мысли. Существуя как самостоятельные художественные произведения, пословицы обобщают и типизируют каждое отдельное проявление общественной и личной жизни. Вставленные в живую речь пословицы, выделяясь сконцентрированной в художественном образе

мыслью, приобретают конкретность, наполняются новым содержанием.

Работая над сборником, В.И. Даль отказался от принятого ранее для издания пословиц алфавитного принципа расположения их и выдвинул принцип предметной группировки. Заявив, что «азбучный сборник» может служить только для одной забавы – разыскивания в нем уже известной читателю пословицы, В.И.Даль обосновывал целесообразность расположения «пословиц по смыслу их, по значению внутреннему, переносному, как притч».

В.И.Даль был прав в оценке алфавитного размещения пословиц. Ни один сборник, формалистически нанизывающий записи по алфавиту первых букв, не мог дать подлинной картины труда, быта, общественных отношений, борьбы народа в данное время. А тем более в историческом развитии. Предметная и тематическая группировка пословиц имела несомненное преимущество перед алфавитным расположением их.

Все важнейшие вопросы, волновавшие общественность, оказывались затронутыми в той или другой мере пословицами, жившими в народе и изданными в сборнике В.И.Даля. Так случилось, что сборник В.И.Даля отвечал задачам, поставленным революционными демократами, материалы его затрагивали жгучие вопросы, по которым шли ожесточенные споры. Вера в бога, суеверие, вера в судьбу, вопросы православия и сектантства относились к числу обсуждаемых проблем. Они и открывали сборник пословиц. Но, при всей их существенности, не эти разделы были основными в книге. Сборник определялся рубриками, включавшими пословицы, раскрывающие моральные и этические идеалы человека, семейные и общественные отношения, труд человеческий, качества человека, его сметку, разум, жажду знаний. Глубокая мудрость, тонкая наблюдательность, ясный разум трудового народа определили наиболее выразительные пословицы о грамоте, ученье, науке, уме и глупости, о способностях и толковости людей. Пословица осуждает болтунов, сварливых и глупых людей, любителей поскандалить, чванливых, гордых... Конечно, наряду с пословицами, обрисовывающими подлость в поведении человека, были пословицы, поверья и приметы, порожденные темнотой и бескультурьем крестьянства. В сборнике В.И.Даля есть, например, раздел «Здоровье- хворь». Он открывается суждениями о том, что здоровье дороже богатства, и содержит пословицы о тяжести болезни, увечья; но наряду с меткими наблюдениями над поведением и состоянием здоровых людей или же истинных и мнимых больных этот раздел содержит суеверия, знахарские поговорки и советы – то, что появилось и развилось в столь уродливых очертаниях из-за темноты и бескультурья деревни царской России. Тут и заклятие Пятницы, и обращенье к заре-заряница, и совет утолить зубную боль, и средство от лихорадки, и многое тому подобное.

Сборник пословиц, собранный В.И.Далем, жил активной жизнью. Он сохранил современное звучание, переходя из десятилетия в десятилетие, и использовался в общественной борьбе. Естественно, возникла потребность в переизданиях его. Осуществленные уже после смерти В.И.Даля переиздания сборника «Пословицы русского народа» (1879, 1904) неизменно встречали сочувственное и внимательное отношение. Глубокое внимание этот сборник вызывает и в наши дни. Часть опубликованного в ней материала устарела, принадлежит прошлому, но и она представляет для нас интерес, так как правдиво изображает труд и быт русской деревни и города прошлого века и позволяет глубже вникнуть во все противоречия мировоззрения народных масс крепо-

стнической России. Основной же материал продолжает живо звучать и сейчас. Созданная в прошлом пословица и поговорка, имея переносное значение, говоря обиняком (пользуемся выражением В.И.Даля), применяется и к современным событиям, фактам, характеризует современных людей. Старые народные пословицы живут в современности как творчество, как мудрость народа, как образное обобщение, слитое с сегодняшним днем. Поэтому и сборник В.И.Даля «Пословицы русского народа», изданный впервые в 1861–1862 году, прошел через десятилетия и остается ценным вкладом в русскую культуру [4].

ЛИТЕРАТУРА

1. Лазутин С.Г. Русские народные лирические песни, частушки и пословицы: Учебное пособие для вузов по спец. Русский язык и литература – М.: Высшая школа, 1990. – 240с.
2. Рыбникова Русские пословицы и поговорки. М.: Просвещение, 1961. – 237с.
3. ГогольН.В. Полное собрание сочинений: в 6т. М.: Просвещение, 1953. т.6. – 166с.
4. Даль В.И. Пословицы русского народа. М.: Гослитиздат., 1957. – 991с.

Рубинштейн Е.Б., доктор исторических наук, профессор
Костанайский государственный педагогический институт

СПОРЫ О ЧЕТВЕРТЫХ АННАЛАХ В НАЧАЛЕ XXI ВЕКА

В начале XXI века развернулась оживленная дискуссия о четвертом поколении Анналов. Вопрос, состоялось ли четвертое поколение анналистов, постоянно муссируется на страницах исторических журналов и на эту тему публикуются монографии, но однозначный ответ еще не получен [1].

По мнению П.Ю. Уварова и Н.В. Трубниковой, «ни об одной западной историографической школе не было столько публикаций на русском языке» [2.с.127]. О четвертом поколении с энтузиазмом говорили на международном коллоквиуме «Школа Анналов»: вчера и сегодня, проходившем в Институте Всеобщей истории РАН в 1989 году [3]. Эта тема была продолжена и развита в 90-х годах А.Я.Гуревичем в нескольких публикациях [4]. Эта тема послужила одной из основных в диссертационном исследовании Л.П.Репиной и в ее монографии, вышедшей в 1998 году [5]. Однако в начале XXI века все больше раздается критических и скептических голосов, а существует ли четвертое поколение Анналов или это пока только потенциальный проект.

Подобного вопроса не возникало относительно первых, вторых и третьих Анналов. Первые Анналы (1929–1955гг) связаны именами М.Блока и Л.Февра и олицетворяли тот коренной переворот, подлинную революцию в исторической науке. Вторые Анналы получили название «броделевских» по имени Ф Броделя. Третьи Анналы или «новая история», история ментальностей ознаменовали полный разрыв с предшествовавшей традицией и отказ от социальной истории.

Мексиканский исследователь К.А.А.Рохас вообще предлагает отказаться от термина «Школа Анналов» в силу его некорректности, так как за почти вековую историю (он выделяет предысторию Анналов со Времен Первой мировой войны) их существования под этим названием существовало четыре не только разных, но зачастую и противоположных интеллектуальных проектов [6].

Возникает законный вопрос, почему до сих пор не определена характеристика четвертого поколения Анналов. Начнем рассмотрение вопроса с хронологии, то есть выясним, когда впервые историки заговорили о четвертом поколении Анналов. Рохас, и остальные исследователи солидарны с ним, называет 1989 год как одну из важнейших символических дат, знаменующую собой не только конец так называемого «краткого XX века» и точку отсчета XXI века, но и начало последнего этапа Анналов, четвертого поколения.

Формирование проекта четвертых Анналов связано с именем Бернара Лепти, начало деятельности которого в качестве секретаря редакционной коллегии журнала Анналов относится к 1985 году. Он начал обновление Анналов с передовицы «История и социальные науки. Критический поворот?», напечатанной в марте-апреле 1988 года под его совместной с Жаком Ревелем редакцией. Как историк Лепти принадлежал к бунтующему поколению 1968 года и отличался левизной взглядов. Его научные интересы были сосредоточены в области исторической демографии и новой городской истории.

Его редакционная деятельность совпала с бурными дебатами в исторической науке в преддверии 200-летнего юбилея Великой французской революции. Левые историки дали отпор тем, кто пытался преуменьшить значение революции. «История ментальностей», а особенно исповедовавшие ее авторы подверглись особо шквальной критике.

Игнорировать социальную и политическую историю в преддверии юбилейных торжеств, которые приобрели поистине планетарный размах, так как поздравить французский народ со славной датой взятия Бастилии собрались главы всех государств мира, стало попросту невозможно. Историки левого направления дали отпор ревизионистам, отрицавшим революцию, на международном историческом конгрессе, посвященном Великой французской революции.

События, произошедшие в маеиюне 1989 года в Советском Союзе, тоже побуждали анализу социального. На торжествах в честь Великой французской революции президент Франции социалист Франсуа Миттеран преподнес М.С.Горбачеву томик Монтескье, подчеркивая тем самым связь времен, связь прошлого с настоящим.

Все это не могло не будоражить историческую мысль. И не случайно, что шестой выпуск Анналов 1989 года может законно считаться манифестом четвертых Анналов, представляющий резкую смену курса по сравнению с третьими Анналами. По отношению к своим предшественникам, четвертое поколение анналистов придерживается принципиального интеллектуального разрыва и возобновляет идейную связь с первыми и вторыми Анналами.

Взамен «истории ментальностей» ими предлагается социальная история культуры, используя подходы Роже Шартье или Алена Буро. Анналисты четвертого поколения предлагают рассматривать взаимосвязь культуры с ее социальным и материальным окружением. Этот новый подход нашел блестящее воплощение в одной из наиболее интересных книг «Культурная история французской революции» Роже Шартье. Эта книга породила бурную и плодотворную дискуссию в исторической науке в 90-годы и стала своего рода интеллектуальным вызовом. Отголоски этой дискуссии просматриваются на страницах не менее дискуссионной книги «Запрещенные бестселлеры предреволюционной Франции» выдающегося американского историка Роберта Дарнтона [7].

Новое обращение к социальной истории нашло выражение и в изменении названия журнала в 1994 году: «Анналы. История и общественные

науки», так и включение экономиста Андре Орлена и социолога Лорана Тевено в обновленную редакционную коллегию.

Анналистов нового поколения увлекла проблема проследить, как в недрах старого зарождается новое. Эта проблема в полный голос зазвучала в сборнике под редакцией Б.Лепти «Формы опыта. Другая социальная история».

Четвертое поколение приступило к пересмотру возможностей количественной или серийной истории, которой так увлекались броделевские Анналы. Примером нового подхода к экономической истории могут служить труды Жак Ива Гранье, ставшего главным редактором Анналов после трагической смерти Лепти в 1996 году.

Новые Анналы поставили во главу угла глобальную историю, направление, которое в начале XXI века приобретает, по словам известного немецкого историка Кока [8], все большую популярность. Анналы не остались в стороне от этих веяний нового тысячелетия. Они начали систематическое исследование отличных от европейской культуры и вклад иных культур в западноевропейскую цивилизацию. Этот подход еще только наметился, он встречает на своем пути сложности, с которыми сталкиваются, по словам Кока, все историки, изучающие глобальную историю. Если это глобальное направление оправдает себя в будущем, то Анналы могут пережить еще один резкий поворот курса, так как раньше анналисты занимались только западной цивилизацией и историей.

На протяжении последних 19 лет четвертые Анналы интенсивно вовлечены в методологическую и эпистемологическую работу. В этом их коренное отличие от «новой истории» третьих Анналов, игнорировавших эти вопросы. Знаменитый шестой выпуск «Анналов» 1989 года открывается редакционной статьей «Попытаемся поставить опыт», которая прямо призывает вернуться к теоретическим подходам исторического синтеза, использованию сравнительного метода и интерактивной истории.

Четвертые Анналы оказались открыты для усвоения опыта иных историографических школ. Именно они освоили и распространили во Франции богатый и плодотворный опыт итальянской микроистории, представленной работами Карло Гинзбурга, Карло Пони и других. Это нашло выражение в сборнике под красноречивым названием «Игры масштаба». По мнению его авторов, «микроистория показывает принципиально новую стратегию знания: в зависимости от уровня «приближения» исследователя меняется, по выражению Ж.Ревеля, не просто размер видимого объекта, но и его форма и замысел. В проекте микроистории внимание переносится на индивидуумов или малые группы, темы частной жизни». По мнению П.Уварова, это не плюс, но минус новых Анналов, так как «плохо поддается генерализации и с трудом сочетается с макроподходом». С этой точкой зрения трудно согласиться. Во Франции в 1997 году вышел перевод блестящей книги выдающегося испанского историка Хайме Контрареса «Инквизиция и тайные иудеи»[9], где микро и макро подходы идеально дополняли друг друга. Это и объяснило оглушительный успех этой книги, вдохновившей анналистов на использование микроистории.

В начале XXI века энтузиазм историков, пишущих о четвертом поколении Анналов, иссяк и сменился пессимизмом и скептицизмом. Внутри самих анналистов отношение к подобному разграничению на третье и четвертое поколения более чем сдержанное.

Посторонние наблюдатели также начали высказывать все больше

сомнений в существовании четвертого поколения. Ястребицкая уверена, что нет оснований говорить о четвертых Анналах, так как «новаторы» конца 80-х-90х годов продолжают традицию третьих Анналов [10]. Рохас, посвятив четвертым Анналам целую главу в своей книге, пишет о незавершенности их интеллектуального проекта достаточно скептически настроен и Уваров. В чем причина сомнений историков? В следующем году исполняется ровно двадцать лет с момента выхода статьи о «критическом повороте». Это вполне достаточный срок для определения характеристики нового поколения, если оно сформировалось. По мнению Рохаса, трагическая смерть Лепти послужила причиной того, что проект так и не был оформлен до конца. Нам видится иная причина. Не случайно сомнения в существовании четвертого поколения стали посещать историков в XXI веке.

Анналы занимали уникальное положение в исторической науке ни находились в самом авангарде исторического поиска. Подобное положение обусловлено способностью Лидеров этой школы улавливать кардинальные вопросы, волнующие общество в данный момент. Первые Анналы стали вызовом господствующим в историографии XIX века позитивизму и германоцентризму. Предложив отличные от позитивизма парадигмы, они совершили революцию в историографии XX века. Вторые Анналы совпали с подъемом социально-экономической коньюнктуры «славного тридцатилетия» во Франции, и акцент на социально-экономической истории сделал Францию центром мировой исторической мысли. Третьи Анналы стали ответом на культурную революцию 1968 года, поэтому история ментальностей или «новая история» стала историей культуры.

Однако в XXI веке парадигма «новое-это хорошо забытое старое» не сработала для Анналов. Бесспорно их стремление вернуться к социально-экономической истории, то есть восстановить связь с броделевскими Анналами и отмежеваться от истории ментальностей. Однако этого в первом десятилетии XXI века уже явно не достаточно, чтобы обеспечить себе авангардное место в мировой исторической науке. Четвертые Анналы оказались в противоречии с основными векторами развития мировой истории в первом десятилетии XXI века. Традиционная установка Анналов на то, что история современности или новейшая история не являются достойными изучения, не состыкуется с проблемами современной историографии. Если анналисты считали, что все события менее полувековой давности – удел журналистов и политиков, то в самой Франции, Европе, мире в XXI веке преобладает иная тенденция. Бурные события 90-х годов, приведшие к объединению Германии, созданию единой Европы, сами по себе требовали осмысления. Повсеместно происходит реабилитация «политического» как объекта исследования. Во Франции подлинными новаторами становятся не анналисты четвертого поколения, но зачинатели «новой политической истории». Ведущие немецкие истории с увлечением занимаются изучением объединения Германии и его последствий. На повестку дня европейской исторической науки XXI века поставлена «принципиально новая задача осмысления и освещения европейского прошлого с позиций новой интегрированной Европы.» [11] Европейская история переживает настоящий всеевропейский бум. Однако редактируемая Жаком Лу Гоффом серия под претенциозным названием «Строить Европу» вызвает критические отзывы самих европейцев за свой ярко выраженный западноевропоцентризм. На слабость этой серии указывают авторы коллективной монографии «Приближение к европей-

ской историографии», вышедшей в Вене в 2002 под редакцией профессора Г.Штурца. Эта дискуссия в освещении выжнейшей проблемы европейской историографии XXI века показывает, что Анналы утрачивают свое авангардное положение в современной западной исторической науке. Это изменение масштаба, утрата ведущей позиции, места, которое в прошлом Анналы занимали в исторической науке и вызывает сомнения у историков, а состоялись ли «четвертые» Анналы или это Анналы так называемого «переходного периода».

ЛИТЕРАТУРА

1. Афанасьев Ю.Н. Историзм против эклектики: Французская школа «Анналов» в современной историографии. М., 1983. Ревель Ж.История и социальные науки во Франции. Новая и новейшая история, 1998, №4.
2. Трубниколва Н.В., Уваоров П.Ю. Пути эволюции социальной истории во Франции. Новая и новейшая история, 2004, №6.
3. Гуревич А.Я. Загадка «Школы Анналов»: Революция во французской исторической науке или об интеллектуальной ситуации современной историографии. // Arbor mundi. М.,1993, вып.2. Его же. Исторический синтез и «школа Анналов». М.,1993.
4. Бессмертный Ю.Л. Споры о главном: международный коллоквиум «Школа Анналов» вчера и сегодня.// Новая и новейшая история, 1990, №6.
5. Репина Л.П. Новая историческая наука и социальная история. М., 1998.
6. Рохас К.А.А. Критический подход к истории французских Анналов. М., 2006.
7. Darnton R/ The Forbidden Bestsellers of the Pre-revolutionary France. N.Y.,1995.
8. Кока Ю. Современные тенденции и актуальные проблемы исторической науки в мире.// Новая и новейшая история, 2003, №3.
9. Контрерас Х. Инквизиция и тайные иудеи. С.-Пб., 2004.
10. Ястребицкая А.Я. О культурологической природе историографического: взгляд из 90-х. // XX век: методологические проблемы исторического познания., ч.I, М., 2001.
11. Исламов Т.М. Европейские историки о европейской истории. // Новая и новейшая история».№ 5, 2003.

Самаркин С.В., магистр истории
Костанайский государственный педагогический институт

САМОВОЛЬНЫЕ И ВРЕМЕННЫЕ ПЕРЕСЕЛЕНИЯ В ТУРГАЙСКОЙ И АКМОЛИНСКОЙ ОБЛАСТИ В КОНЦЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВЕКОВ

Официальный переселенческий процесс в Западную Сибирь и Казахстан в конце XIX – начале XX века шел одновременно с самовольным. Главной причиной самовольного переселения в регионы Северного Казахстана становятся слухи о «крестьянском рае». Особенно подобная проблема демографического развития коснулась Кустанайского уезда Тургайской области, Петропавловского и Кокчетавского уездов Акмолинской области. О них и пойдет речь в настоящей статье.

Вокруг только возникшего города Кустаная (в 1879 году) сразу создаются переселенческие поселки для распределения городского отвода. Расположившийся за Тоболом, в 3 км от Кустаная, поселок, создавшийся самовольно, без разрешения властей, получил в народе название «Самодуровка» (поселок Затобольский). Причем, первоначально – самовольный поселок, организовавшись в 1878 го-

ду, уже в 1880 годы ранее всех других арендаторских поселков получил административное устройство, «в остальных десяти – общества и волости были образованы в начале 1893 года» [1, с. 209].

Как отмечает исследователь переселенческого вопроса А.А. Кауфман, первые переселенцы Кустанайского уезда «…были твердо уверены в том, что генерал Проценко выхлопочет им более прочное земельное устройство; как крепка была эта уверенность, видно хотя-бы из того, что переселенцы… …засыпали военного губернатора жалобами на то, что уездный начальник «заставляет платить аренду», причем высказывали убеждение, что арендные договоры заключены «только так», для вида, в действительности же земля отведена им в бесплатное надельное пользование» [2, с.28].

Самовольные поселки создавались стихийным образом, без всякого учета интересов местного населения. Вот, что пишет о создании Александровского и Романовского поселков Кустанайского уезда А.А. Кауфман в работе «Переселенцы-арендаторы Тургайской области»: «… небольшие группы переселенцев, облюбовав место, приступали, никого не спрашивая, к устройству землянок, и уже, так сказать, post factum, подарками и раболепным поведением склоняли киргиз разрешить им проживать и пользоваться землею на облюбованных местах» [2, с. 62]. Подкуп сменялся угрозами, далее следовали жалобы коренного населения на произвол переселенцев. Жалобы чаще всего оставались без внимания, что приводило к столкновениям между коренными и пришлыми. Но на общий процесс это в целом мало влияло.

Другой момент усиления самовольного переселения – временное бездействие местной администрации. Об этой излишней административной вольности сообщается в работе того же А.А. Кауфмана «По новым местам». Итак, по данным автора, один из первых жителей города Кустаная, затем немало поскитавшийся по территории Степного края, сообщал следующее: «Я еще в Кустанае жил, в вольном городе, из первых жителей был, как начальство наклик делало, Кустанай населять. …Народу первое время мало было, киргизы вовсе были просты, землю задаром отдавали… паши сколько хошь. Выгон тоже городской пахали – первые года он неделеный был: у кого сколько силы было, столько и запахивал» [3, с. 236-237]. Однако с переносом уездного центра в Кустанай в 1887 году «самовольческий рай» прекратился: «Ну потом уж того не стало, – повествует все тот же переселенец, – казаков в Кустанае поставили, уездный на жительство перешел. Ну, тоже не сразу смирились: только с голодного году (вероятно, 1891 – С.С.) – вот тому десяток лет был, аль поболе – присмирели: поразбрелись тоже которые: кто на Ишим ушел – знаете небось, под Кочетовом (Кокчетавом – С.С.) городом – там наших много; кто в Ташкенте, кто в поселки да на хутора – без мала что половина народу поразбежалась…» [3, с. 237].

Государство, по сути, на некоторое время сняло с себя ответственность за происходящее, наблюдая за процессом переселения со стороны, особо не вмешиваясь, надеясь, таким образом, на разрешение крестьянского вопроса в стране самого по себе. Крестьяне же, получив экономическую свободу, пытались воспользоваться ею сполна. Все тот же Кауфман А.А. неоднократно обращается к административной безалаберности: «…О существовании Боровского поселка, возникшего в 1883году, уездный начальник, полковник Караулов, узнал, по-видимому, только в январе 1887 года, и то только потому, что получил жалобу от киргиз, недовольных водворением на их земли русских по-

селенцев; о существовании Александровского поселка, возникшего в 1885 году, уездное начальство узнало летом 1886 года; в первом оказалось уже 42 двора, во втором – тоже до сорока, – и уездному начальнику оставалось только санкционировать существование поселков, что он и сделал, приказав поселенцам выбрать себе старосту» [2, с.28-29]. Остальные поселки, возникшие в уезде, оказывались уже под строгим контролем администрации. Однако, несмотря на «усиленную» деятельность чиновников, «… лишь ничтожное меньшинство проживающих в поселках переселенцев оказалось имеющим надлежащие документы. …К декабрю 1894 года оказались перечисленными всего 546 семей, из них 241 по поселкам Александровской волости, 305 – по Боровской волости, а к середине 1896 года число причисленных достигло 828 семей или 54 % общего числа переселенцев, состоящих налицо в поселках; по поселкам Александровской волости причисленных было 416 семей или 50 %, по Боровской – 412 семей или 59 % общего числа наличных поселенцев» [2, с. 35].

Самовольные переселения особенно усилились на рубеже XIX – XX вв. Рост новых несанкционированных поселений срывал, по мнению П. Кокоулина, весь процесс переселенческого движения, пока «… 5 октября 1902 года не последовало распоряжение Министерства Внутренних Дел об устройстве на участках всех поселившихся на них крестьян-земледельцев, ведущих хозяйство обычного крестьянского типа… Таким порядком в течение 1903–1904 гг. было водворено на переселенческих участках Кустанайского уезда и причислено до 40 тысяч душ обоего пола». Тем не менее, статистические данные говорили и о 35 тысячах неучтенных крестьян по всему Кустанайскому уезду [1, с. 211-212].

Кустанай в то время, действительно, стал одним из центров официальных и самовольных переселений в Степном крае. Однако его чаще использовали как транзитный центр. Главные же переселенческие, а вместе с тем и самовольческие процессы пошли в Акмолинской области.

«Рядом с официальной колонизацией степей в… 70-ые годы начинается колонизация самовольная, – сообщает статистик Коншин Н., – по почину самих крестьян, без всякого разрешения поселявшихся на избранных ими участках киргизских земель, по арендному договору с владельцами последних, а часто и без согласия их. Заступивший место ген.-ад. Казнакова Генерал-Губернатор Колпаковский был убежден в полной, будто бы непригодности степей для земледелия, и при нем принимались самые решительные меры к прекращению самовольного переселения крестьян в Акмолинскую область. Несмотря, однако, на все подобные меры это движение не прекратилось…» [4, с. 3]

Особое внимание самовольному переселению уделяют «Обзоры областей». Обзор Акмолинской области за 1894 год сообщает следующее: «Первыми самовольными поселенцами в Акмолинской степи были тобольские и пермские крестьяне, которые в качестве арендаторов киргизских земель под хлебопашество, поселились в 1866 году при оз. Кривом («Саумалкуль»), в Кокчетавском уезде, и ко времени открытия административной колонизации образовали здесь целое селение (до 50 домов). В 1884 году теми же крестьянами были основаны самовольные поселения: Явленное (на р. Ишиме в Петропавловском уезде) и Кундукульское (при оз. Кундукуль, в Кокчетавском уезде)» [5, с. 9].

Обзор Акмолинской области за 1895 год продолжал эту тему. Несмотря на приостановление официального переселения в Акмолинскую область по ходатайству Степного Генерал-Гу-

бернатора 1891 года «…самовольное переселение крестьян в область продолжалась, чему способствовал в особенности неурожай хлебов, охвативший большую часть Европейской России, Приуралья и Западной Сибири. Гонимые с родины крайней нуждой, крестьяне массой устремились через Акмолинскую область в Каинский и Барнаульский округа Томской губернии и в Семипалатинскую область, причем значительная часть их, застигнутая в пути поздней осенью, зазимовала в Кокчетавском, Атбасарском и Акмолинском уездах, в городах Петропавловске и Омске и в попутных казачьих станицах и поселках (общее количество зимовавших в области крестьян достигало 7000 человек – С.С.)» [6, с. 10].

Из общего числа крестьян-переселенцев в области многие к концу XIX века оказались не только не водворены и не устроены хозяйственно, но даже еще и не причислены. По сведениям за 1898 год, в Петропавловском, Кокчетавском уездах число неустроенных и неводворенных крестьян было следующее: в Петропавловском – 454 семьи (4308 душ обоего пола), в Кокчетавском – 2191 семья (12600 душ обоего пола). «Означенные крестьяне, – сообщает «Обзор», – прибыли большей частью самовольно, из пострадавших от неурожая губерний (преимущественно Самарской)» [7, с. 11].

В 1902 году согласно изданию Акмолинского Областного Статистического Комитета в область переселилось 27065 душ обоего пола (4590 семей), большинство из которых составили временные (самовольные) переселенцы: «Неводворение-же их до последнего времени объясняется единственно тем обстоятельством, что крестьяне эти находили положение свое и более выгодным, и более независимым: арендуя у киргиз за ничтожную плату земли, они вместе с тем избавлялись от платежа не только мирских и земских повинностей, но и казенных сборов, так как здесь в окладе не состоят, а учреждения прежних мест их приписки не знают о месте их настоящего пребывания. Кроме того, проживая на арендуемых землях, крестьяне заняты мыслью сесть на них постоянно и вынудить правительство отвести им тут переселенческие участки. Так, например, образовалось в Кокчетавском уезде (с 1898 года) селение «Самодуровское» (название дано по аналогии с поселком Затобольским Кустанайского уезда – С.С.), из 226 семейств (818 мужчин и 804 женщины) – переселенцы Самарской губернии» [8, с.5-6].

В связи с началом Русско-японской войны, а далее и революции «…переселенческое движение в Сибирь хотя и было приостановлено, – тем не менее, в Западной части Петропавловского уезда с начала мая (1904 года – С.С.) был замечен наплыв самовольных переселенцев из Кустанайского уезда, соседней Тургайской области. В течение лета 1904 года производилось водворение и зачисление крестьян (как вновь прибывших, так и временно проживавших) на свободных душевых долях, или же на вновь образованных в 1903 году переселенческих участках. В 1905 году, особенно был значителен наплыв самовольных переселенцев в область, судя по числу прибывших семей, а именно: в Омский уезд – 406 семей (1909 душ мужского пола), Петропавловский – 72 семьи (202 души), Атбасарский – 211 семей (696 душ) и Акмолинский – 167 семей (551 душа)» [9, с. 8-9].

Причины самовольчества были весьма разнообразными. Допустим, переселенцы не всегда точно определялись с пунктом приписки. Так, по данным Обзора Акмолинской области за 1909 год переселенцев, зарегистрированных в Челябинском пункте и прикрепленных к Акмолинской области, зарегистрировано 40624 души,

тогда как Омский и Петропавловский пункты зафиксировали 67923 души. Следовательно, 27299 крестьян, по сути, самовольно изменили первоначальный пункт следования. Большое количество переселенцев проходили через Петропавловский пункт без разрешения (25574). Именно они пополняли ряды самовольных засельщиков территории, обостряя и без того сложную демографическую ситуацию в регионе [10, с, 11]. Всего самовольцев в 1909 году оказалось по статистическим данным в Акмолинской области порядка 56,5 тысяч душ мужского пола.

Обзор Акмолинской области за 1910 год отмечает, что, несмотря на высокий уровень официального переселения, «… в колонизационном отношении наиболее интересна группа самовольных переселенцев, прибывших в область по паспортам за свой риск и страх, не воспользовавшись даже льготным тарифом» [11, с. 21]. Далее издание выделяет самовольцев, как категорию временно-проживающих переселенцев, и приводит данные за период 1901–1910 гг., согласно которым «… «самовольцев», проживающих в области более 5 лет – около 15 % всего числа (15302 семьи и 46220 душ мужского пола – С.С.) и прибывших в 1907 и 1908 гг. около 40 %. Таким образом, около 55 % всех «самовольцев» проживает в области более 2-х лет, срок вполне достаточный для того, чтобы освоиться с местными условиями» [11, с. 26].

К 1910 году проблема самовольцев достигла своего апогея во всем Степном крае. «Из всех проживавших к 1-му августа (1910 года – С.С.), – пишет об этом процессе сборник «Вопросы колонизации» за 1910 год, - в районе (Тургайско-Уральском – С.С.) 30663 самовольных переселенцев (мужского пола) зачислили за собой землю, из числа всем им предоставленных долей, лишь 15354 души мужского пола. Остальная половина самовольцев, в 15309 душ мужского пола, не воспользовалась предоставленным им правом зачисления, предпочитая, как об этом многие из них заявляли, выжидать того благоприятного момента, когда им будут предоставлены для зачисления доли в месте их проживания; при этом отмечалось общее явление: прибывшие в район позднее устраивались поохотнее, нежели старые самовольцы» [12, с. 7].

В 1911 году число самовольных переселенцев становится еще меньше, что было в первую очередь связано с сокращением движения их из Европейской России, с переходом временно-проживающих переселенцев в другие регионы (открытие ходачества на Дальний Восток – С.С.), а в большей степени с их официальной припиской в областях Степного края.

Начиная с 1912 года, проблема самовольных и временных переселений, становится менее актуальной. В статистических материалах ей уделяется мизерное внимание. Речь идет, в первую очередь, о движении переселенцев с занятых участков: «Не довольствуясь средним по качеству участком и стремясь скорее улучшить свое благосостояние без особых затрат труда и средств, переселенцы идут дальше за поисками «особенной» земли на Дальний Восток, слыша, как разбогатели там старожилы» [13, с. 9]. Процесс стихийного переселения в Степном крае пошел на убыль. Число водворенных переселенцев, по официальным данным, сократилось в 1913 году на 6772 человека [14, с. 11], а в 1915 году переселенческий процесс и вовсе пошел на убыль, сменившись, в связи с началом Первой мировой войны, проблемой беженцев [15, с. 10-17]. Самовольные переселения вновь приобрели актуальность после Гражданской войны в 1920-е годы, когда голод и неразбериха погнали «новых поселенцев» в регионы Степного края, показав устойчивую цикличность данного процесса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кокоулин П. Ход переселения, водворения и хозяйственного устройства переселенцев в Тургайской области. // Вопросы колонизации. / под ред О.А. Шкапского – СПб., 1906. №1.
2. Кауфман А.А. Переселенцы-арендаторы Тургайской области. – СПб., 1897.
3. Кауфман А.А. По новым местам. – СПб., 1905.
4. Коншин Н. Краткий статистический очерк промышленности и торговли в Акмолинской области за 1880-1894 гг. – Омск, 1896.
5. Обзор Акмолинской области за 1894 год. – Омск, 1896.
6. Обзор Акмолинской области за 1895 год. – Омск, 1897.
7. Обзор Акмолинской области за 1898 год. – Омск, 1900.
8. Обзор Акмолинской области за 1902 год. – Омск, 1903.
9. Обзор Акмолинской области за 1905 год. – Омск, 1906.
10. Обзор Акмолинской области за 1909 год. – Омск, 1910.
11. Обзор Акмолинской области за 1910 год. – Омск, 1911.
12. Вопросы колонизации. / под ред. Г.Ф. Чиркина и Н.А. Гаврилова. – СПб, 1910. № 7.
13. Обзор Акмолинской области за 1912 год. – Омск, 1913.
14. Обзор Акмолинской области за 1913 год. – Омск, 1915.
15. Обзор Акмолинской области за 1915 год. – Омск, 1917.

Самошкина Л.Н., доцент
Костанайский государственный педагогический институт

СПЕЦИФИКА АНГЛИЙСКОГО (ИРЛАНДСКОГО) МОДЕРНИЗМА. ДЖЕЙМС ДЖОЙС

1019-1920-е годы – период формирования модернизма в художественную систему. Модернизм («современный») вобрал в себя особенности эпохи, наполненной множеством масштабных событий и перемен. В творчестве писателей-модернистов отразилось присущее им новое художественное мышление, формирующееся под воздействием действительности. Модернисты выступают смелыми экспериментаторами в своем творчестве. Их объединяет обостренный интерес к внутренней жизни человека, миру его чувств, особенностям восприятия окружающего, к работе памяти и сознания.

В английской литературе яркие представители модернизма – Вирджиния Вулф, Дэвид Герберт Лоуренс; в поэзии мэтром модернизма признан англо-американский поэт Томас Стернз Элиот. Ирландец Джеймс Джойс – «самый примечательный» (по словам В.Вулф) среди молодых модернистов, а его роман «Улисс» был воспринят как энциклопедия модернистского искусства. Джойс, наряду с Прустом и Кафкой, – один из «отцов модернизма». Свое понимание задач художника Джойс связывает со стремлением к всеобъемлющим формам изображения основных законов бытия, к созданию «универсалии» жизни с присущим ей взаимодействием страстей, импульсов, побуждений, инстинктов. Поиски способов реализации этой задачи он осуществляет в своем творчестве. Как основной прием он утверждает «поток сознания», экспериментирует в передаче его движения, проникает в тайны подсознания. Традиционные элементы структуры классического романа сменяются новыми принципами подачи и организации материала (передача потока сознания, перебои мысли, параллельное и перекрещивающееся движе-

ние нескольких потоков мыслей, фрагментарность, монтаж, словотворчество).

Джойс – ирландец, он происходил из старинной ирландской фамилии, утратившей свое благосостояние, но сохранившей фамильный герб, который всегда оставался семейной гордостью Джойсов.

На ирландской почве политические конфликты тесно переплетались с религиозными. С общественно-политической ситуацией в стране было связано движение ирландского литературного возрождения. И хотя Джойс не был сторонником и участником политической борьбы, тем не менее, именно с обновлением жизни и литературы были связаны его мысли и начало литературной деятельности.

В литературоведении не раз высказывались суждения о том, что «ранний» и «поздний» Джойс существенно отличаются один от другого. Джойс – автор «Дублинцев» и «Портрета художника в юности» связан с реализмом, Джойс – автор «Улисса» – явление иного порядка. Такая точка зрения неправомерна и в настоящее время пересмотрена. Художественная система Джойса в основе своей – явление целостное. Искусство, считал Джойс, «есть основное выражение жизни». Это положение реализуется в понятии «епифания», которое играет важную роль в эстетике и творчестве Джойса. В церковной лексике слово «епифания» означает «богоявление». Джойс обозначает им моменты духовного прозрения человека, наивысшего напряжения его душевных сил, позволяющего проникнуть в сущность явления, понять смысл происходящего со всей глубиной и ясностью. В истолковании Джойса епифания – это и моменты познания, высшая ступень восприятия, это и прозрение, помогающее определить место того или иного явления во всей сложности его взаимосвязей с окружающим. Дело писателя – запечатлеть такие мимолетные мгновения со всей тщательностью.

В сборнике рассказов «Дублинцы» создана картина жизни обитателей столицы Ирландии. В одном из своих писем Джойс так определил свой замысел: «Моим намерением было написать главу из духовной истории моей страны, и я выбрал местом действия этой главы Дублин, поскольку, с моей точки зрения, именно этот город является центром паралича».

Джойс акцентирует внимание на атмосфере застоя, процессе упадка и разрушения, духовном кризисе, переживаемом дублинцами. В рассказах звучит тема одиночества, смерти, печали и гибели надежд. Обращает на себя внимание то, что Дублин назван Джойсом «центром паралича», охватившего всю страну, пережившую взлет освободительного движения (Ирландское Возрождение) и утрату надежд на осуществление желаемой цели, а также и то, что о «Дублинцах» Джойс говорит как об одной из глав духовной истории Ирландии, истории, которую он имеет своим намерением написать. Таким образом, Джойс, приступив к написанию этой истории, включает «Дублинцы» в круг всей своей последующей деятельности. Он продолжит духовную историю своей страны в «Портрете художника в юности», в «Улиссе», в «Поминках по Финнегану».

Работа над «Улиссом» продолжалась семь лет (1914-1921). Замысел романа связан со стремлением создать универсалию жизни и человека, современную «Одиссею», в которой повторяются извечные начала бытия. Свой замысел Джойс реализует в изображении одного дня из жизни трех основных героев – Леопольда Блума – агента рекламного отдела одной из дублинских газет, его жены Мэрион (Молли) – певицы и Стивена Дедалуса – писателя, зарабатывающего на жизнь преподаванием истории в гимназии. Воспроизводятся события,

происходящие с каждым из них в течение дня (16 июня 1904 года), передается поток сознания, в котором преломляется прошлое и настоящее героев. Джойс отказывается от традиционного для жанра романа приема описания, портретных характеристик, экспозиции, диалогов. Он передает движение мыслей, фиксирует мельчайшие детали потока сознания, передает внутренние монологи, имитируя в структуре фраз перебои мысли, обрывая фразу, недоговаривая слова, отказываясь временами от знаков препинания.

Каждый из трех основных персонажей романа имеет свою линию, свою тему, свой мотив. В Стивене воплощены начала интеллектуальные. Он образован, обширность его познаний передана в сложном потоке его сознания, включающем элементы из текстов Шекспира и Данте, Гомера и Вергилия, Аристотеля и Гете, Малларме и Метерлинка. Его речь пересыпана историческими именами, поток его мыслей включает слова на многих языках – латинском, греческом, итальянском, французском, испанском, немецком. Реализуются представления Джойса о языке как самодовлеющей ценности, способной творить свой особый мир. Размышляя об искусстве, Стивен определяет свою задачу: прочесть «отпечатки всех вещей», столь же изменчиво «зыбких как море», «запечатлеть формы из форм и быстротечные мгновения».

Линия Блума выдержана в иной стилистике: преобладают детали бытового характера, постоянно присутствует нечто жизненно-приземленное и теплое, конкретное. Через весь роман проходит тема Блума-странника, гонимого и одинокого. «Блум» – цветок, выросший на ирландской почве, но лишенный корней, уходящих глубоко в землю. Поток сознания Блума прозаичен, его обуревают мысли о повседневном и будничном. Но именно его дом, его «Итака» становится прибежищем для Стивена, в Блуме находит Дедалус своего «отца».

Проза Джойса уникальна. Джойс стремился к «эффекту одновременности впечатления», производимого формой и звучанием создаваемого образа. Подобный эффект достигается при слиянии зрительного и слухового восприятия. В «Улиссе» Джойс реализовал те принципы, о которых писал в «Портрете художника в юности»: «Художественный образ предстает перед нами в пространстве или во времени. То, что слышно, предстает во времени, то, что видимо, в пространстве. Временной или пространственный художественный образ прежде всего воспринимается как самостоятельно существующий в бесконечном пространстве или во времени. Вы воспринимаете его полноту – это цельность». Такая цельность достигнута Джойсом в «Улиссе».

Особый пласт романа – филология. В тексте «Улисса» словесные эксперименты переходят в игру, когда из слов складываются слова-кентавры и бесконечно длинные слова-предложения, когда создаются неологизмы, аббревиатуры. В романе есть тексты на латинском, древнерусском, французском, немецком, итальянском и других языках, которыми, по свидетельству биографов, владел автор. Местами такое словотворчество еще более усложняет и без того нелегкий путь знакомства с этой уникальной книгой.

С.Цвейг назвал автора «Улисса» «Гомером наших дней», дав такую характеристику книге: «Эта книга – лунный камень, заброшенный в нашу литературу, великолепное, фантастическое, единственное в своем роде произведение, героический эксперимент архииндивидуалиста, эксцентричного гения».

Таким образом, акцентируя внимание на характерных особенностях творчества Джойса, можно сделать вывод о том, что эксперименты

ирландского писателя оставили неизгладимый след в литературе модернизма и повлияли на творчество не только английских писателей, но и писателей других стран.

ЛИТЕРАТУРА

1. Джойс Д. Статьи. Дневники. Письма. Беседы // Публ. Е.Гениевой и А.Ливерганта. – Вопросы литературы. – 1984. – №4. – с.197.
2. Джойс Д. Портрет художника в юности. – Иностранная литература. – 1976. - №10, 11, 12.
3. Джойс Д. Творческие искания. – М., 2002. – с.221.
4. Джойс Д. Улисс. – Иностранная литература. – 1989. – №1-12.
5. Гениева Е.А. Джеймс Джойс. Дублинцы. – М., 1982. – с.5.
6. Гениева Е.А. Перечитываем Джойса. – М., 1989.
7. Цвейг С. Заметки по поводу «Улисса». – Иностранная литература. – 1989. – №6. – с.225-226.

Шаблей П.С., магистр истории,
преподаватель Костанайского филиала ГОУ ВПО «ЧелГУ»

МИССИОНЕРСКАЯ ПОЛЕМИКА ПРОТИВ ИСЛАМА И СТАРООБРЯДЧЕСТВА НА УРАЛЕ И В СЕВЕРНОМ КАЗАХСТАНЕ (XIX – НАЧАЛО XX ВВ.): КОНФЕССИОНАЛЬНЫЙ ДИСКУРС

Вхождение в состав империи новых этнокультурных компонентов с различными политико-культурными ценностями и потребность в централизации социокультурных моделей развития отдаленных провинций государства, привели к необходимости внедрения в массовое общественное сознание определенных парадигм, обосновывающих интегративное значение российского идеологического концепта: приоритета православной культуры в системе социальных и политических отношений. Его распространение в среде разнородных цивилизационных пространств требовало самой активной и в то же время гибкой, аргументированной идейной пропаганды, основанной на противопоставлении, сравнении, убеждении в превосходстве исходного парадигмального тезиса. Одним из ее наиболее ярких воплощений была миссионерская полемика против неправославного богословия. Свое особое специфическое проявление она носила на Урале и в Северном Казахстане. Здесь миссионеры встретились не просто с разноуровневыми культурами, но и прочными традициями, по-своему отстаивающими самобытность национально-религиозного самосознания.

В XIX в. большая часть территории Урала и Северного Казахстана входила в состав двух епархий: Оренбургской и Екатеринбургской. Трудности в распространении православного вероисповедания здесь, в наибольшей степени, были связаны с неоднородным конфессиональным составом населения региона. Только в Уральской и Тургайской областях степного края проживало, по данным переписи 1897 г., мусульман 894 571 человек, старообрядцев и уклонившихся от православия 55 225 человек, православных и единоверцев 144 780 чеѳловек [1]. В Екатеринбургском, Ирбитском, Верхнетурском, Камышловском и Шадринском уездах Екатеринбургской епархии доминировало население, как о том свидетельствуют данные ф.6 Государственного архива Свердловской области, уклонившееся в раскол, имелось также значительное количество мусульман в основном из татар и башкир [2]. Основная задача миссионерских обществ в этих регионах заключалась в привлечении к православию разнообразных иноверчес-

ких общин. Используемые для достижения этой цели приемы были самыми разнообразными: от гарантий социальной поддержки новокрещенных до теологической и социальной дискредитации их вероисповедания. Обличая ислам и старообрядчество в отсутствии самобытной историко-культурной традиции, косности, деградации, миссионеры, с одной стороны, становились, по словам М. Батунского, защитниками либерально-европейских ценностей с их своеобразной российской социокультурной спецификой (противопоставление передового европейско-христианского образа жизни мусульманскому якобы духовно и материально стагнирующему – Ш.П.), а, с другой, – превращались в рьяных славянофилов, отстаивая незыблемость русско-консервативных начал перед разнообразными иноверческими аксиологическими комплексами. Они понимали, что Российская империя трансформируется в новую синтезированную цивилизацию, «которая вполне могла стать – пусть и в самой отдаленной перспективе – антитезой не только колониализму, но и всей традиционно-русской, базирующейся на имперско-феодальном типе политической системе, культуре» [3]. Отсюда изобретение искусственных «объективных» атрибутов и условий, препятствующих равноценностному межконфессиональному диалогу. Например, тезис не только о политической, социальной и культурной деградации ислама и старообрядчества, но и утверждение о заимствовании их основных догматических положений из ранней истории христианства. В этом случае миссионерская полемика была призвана утвердить в общественном сознании иерархическую модель вероисповедных отношений с приоритетом русско-православного субстрата. Иноверческие общества конструируются в своеобразную пирамиду, звенья которой, по убыванию от вершины, делятся на более или менее терпимые Православие→ Католичество→ Ислам→ Иудаизм→ Старообрядчество). Вокруг этой модели и было сконцентрировано основное внимание миссионерской полемики. При этом важной задачей исследования является не столько показать пассивное воспроизведение конфессионально-этнической иерархии в устах православных прозелитов, но и особенности пропорционального дискурса, ориентированного на специфичность восприятия культур, формирование образа инаковости и сотнесение его с идеалом (Христос, Мухаммад и т.п.), и как конечный результат: суждение о неидентичности или идентичности множества положений миссионерской полемики между собой. Таким образом, дискурс приобретает чисто идеологический характер, когда один и тот же символ (некоторые общие значения православия, старообрядчества и ислама) имеет несколько смыслов и наоборот.

Миссионерская деятельность на Урале и в Северном Казахстане представляет нам немало примеров полемики. При этом заметим, что ее значение не может быть однозначно оценено с точки зрения нейтральности научных критериев. Она имела вполне конкретную логику развития, социальную обусловленность, культурно-историческую основу. Сами миссионеры были не просто манифестантами с узкой и односторонней апологетикой, но зачастую творчески и кумулятивно оперировали религиозной аргументацией. В Российской империи не только издавались богословские произведения наиболее терпимых конфессий: католичество, ислам, но и при некоторых духовных семинариях, готовивших распространителей православия, создавались специальные противомусульманские отделения. Более того, в обязанности сельского пастыря, например, в 1861 г. входило использование преимущественно проповеднической литературы,

отличающейся современностью, простотою и общепонятностью, изучение полемической литературы прежнего времени, знакомство с местными обычаями и учреждениями, предрассудками и суевериями, «противных духу православной веры и церкви, с указанием, когда нужно, исторического происхождения тех и других» [4]. Характерной чертой миссионерской полемики является противопоставление образа Иисуса Христа пророку Мухаммеду. В одной из своих поездок по казахской степи такой прием использовал священник Георгий Крашенинников. Беседуя с местным жителем, он заявил, что ставить знак равенства между христианским пророком и мусульманским нельзя. В отличие от Иисуса Христа «Мухаммед родился не только обыкновенным образом, а еще от язычников». Другой тезис миссионера заключался в попытке еще больше дезинтегрировать ислам утверждением о полной противоположности его христианству. Например, с легкой руки Крашенинникова происходит отождествление оценки многозначного смысла догматических положений Корана и Нового Завета. По его мнению, если Иисус заповедовал любовь к врагам, то Мухаммед – месть. Такое значение джихада употребляется им как беспрецедентное, что, безусловно, противоречит историческому и догматическому содержанию Корана. Менее искушенный в богословской риторике и в познаниях истории религии местный житель, тем не менее, в отличие от своего собеседника, готов был признать общие истоки ислама и христианства. Он даже высказал идею о том, что появление Мухаммеда, как последнего пророка, было предсказано Иисусом Христом [5]. Это фактически делает сомнительной мысль о фанатичности и отчужденности мусульманского мира.

Другим поводом к активной полемике было появление в начале XX в. в печати статей мусульманских авторов, утверждавших о прогрессивности ислама. Огромное возмущение в миссионерской среде вызвала публикация в Туркестанских ведомостях очерка под названием «Последнее слово ислама Европы» [6]. По словам миссионера Екатеринбургской епархии Миропольского, автор, являясь представителем лиги панисламистов выступил «хулителем» всех христиан во главе с государем императором. Поэтому в целях защиты интересов поруганного христианства выходит брошюра «Алла Бер» («Бог един») [7]. Это издание, распространявшееся на татарском языке, даже, по мнению уфимского губернатора, содержало «целый ряд мест оскорбительных для религиозного чувства магометанского населения (как, например, крайне непристойного характера суждение о мусульманском рае, указание на то, что мусульманский Бог есть, в сущности, Диавол и т.п.)» [8]. В ходе возникшего разбирательства по поводу изъятия из обращения такого произведения оказалось, что сам А. Миропольский является автором этого полемического текста. В свое оправдание миссионер заявил, что брошюра не вызывает гневных вожделений у мусульман. Она призвана, по его словам, «открыть глаза мусульман на их безобразную веру и жизнь». К ним он относит многоженство и наложничество как «изобретение темного греха». Решением министра внутренних дел «Алла Бер» было запрещено распространять в пределах Уфимской и соседних губерний, так как это может вызвать вражду одной части населения против другой [9].

Если полемика с мусульманами аргументировалась в основном противопоставлением двух религиозных систем, образов жизни, то критика старообрядчества протекала в несколько ином русле. Требовалось разрушить его догматически, выявить исторические атавизмы, обличить схизматический характер. Многолет-

няя борьба с расколом в русской церкви показала несостоятельность насильственных мер. Еще в XVIII в., в бытность губернаторства И.И. Неплюева в Оренбургской губернии, против старообрядцев предпринимались самые решительные действия. 19 октября 1752 г. Сенат предписал И.И. Неплюеву «крайнее старание приложить, чтоб появившихся на Самарской стороне на р. Иргиз раскольников всех переловить и то воровское их пристанище искоренить». В результате было переловлено и вывезено из Яицкого городка 144 человека, «из которых 42 старца были отправлены в Военную коллегию,…., а прочие определены на каторжные работы в Оренбурге» [10]. Уже в 1845 г. указом Николая I повелевалось «преосвященным тех епархий, где находится большее число раскольников… исполнять предписания о кротком, благодушном и осторожном образе сношений с ними православного духовенства, ни в каком случае не выходя из круга чисто духовных действий». Кроме этого, предписывалось «духовные увещания, делать, пользуясь благоприятными к собеседованию случаями,…, присоединять токмо лиц, изъявляющих собственное непринужденное и искреннее желание» [11]. Следовательно, акцент делался на идейное, духовное воздействие. Один из примеров подобного убеждения старообрядцев заключен в форму воображаемого разговора между единоверцем, православным, колеблющимся и ожесточившимся раскольником в Юговском заводе. Как видим, уже сам круг выбранных участников предполагает определенный предсказуемый сценарий беседы. Склонение сомневающегося к истинному православию на фоне критики догматического и духовного «утилитаризма» старообрядчества, а также в форме возможного компромисса или единоверчества (т.е. умеренного старообрядчества, достигшего в 1800 г. соглашения с РПЦ). Приведем один из эпизодов. По мнению ожесточившегося раскольника до патриарха Никона существовала неразделенность церкви и веры, даже единомыслие в вере. Появление же разномыслия было придумано правительством, а не православной церковью. Подобные мысли, по словам православного героя произведения, являются плодом духовного невежества старообрядца. «Правительство из того (раскола – Ш.П.) никакой пользы не узрит. Оно видит, что Единоверцы, взыскуемы попечительностью правительства, неделают лишних перевздоров,…, пользуются удобством в исправлении своих духовных нужд и т.п.». Логичным становится появление на сцене самого единоверца, который заявляет, что правительство через единоверческую церковь «вводит единый дух веры, единоцерковное правление, единые соборные правила при единении духа и союза мира». Такие аргументы в словах участников разговора побуждают колеблющегося принять сторону единоверия [12]. Заметим, что подобные полемические тексты с дидактико-назидательным контекстом призваны были играть роль увещевательной литературы в миссионерской деятельности среди раскольников.

Использованный пример лишь иллюстрирует попытки преодоления автокефализма русской церковью, но не раскрывает основные критерии, сформировавшие условия раскола православия, а, следовательно, и формы критического отношения к историческому бытию русской церкви. Более последовательно эту проблему обозначил великий русский богослов и мыслитель С.Н. Булгаков. В своем диалоге «У стен Херсониса» он от лица своего персонажа – беженца утверждает, что церковный протестантизм или раскол стал возможен на Руси в силу отсутствия вероучительного авторитета, иерархии. Русская православная церковь, утратившая

Вселенское сознание (особенно после Флорентийского собора, официально не признав его решение об объединении церквей – Ш.П.), выработала в себе схизматическое религиозное поведение. На этом фоне появился раскол, своеобразные измышления А.С. Хомякова и прочих вероучителей, объявивших свое учение истинным православием. Воображаемый оппонент С.Н. Булгакова, сторонник официальной церкви – светский богослов, в возникновении старообрядчества, наоборот, не видел духовного и исторического кризиса православия. По его мнению, раскол – это нарушение церковной дисциплины, историческое недоразумение и средневековое невежество [13]. Таким образом, считал С.Н. Булгаков, не признавая за старообрядчеством церковного движения и сознания, мы отказываем себе в принципиальном понимании природы православия, в объективном и справедливом отношении к различным вероисповедным вопросам. В результате «православие оказывается искомой величиной, туманностью в чужих созвездиях. И если мыслящих православных заставить высказать до конца свои верования, свое понимание, то получилось бы поистине пестрота неожиданная: кто в лес, кто по дрова» [14].

В конечном итоге, миссионерская полемика является важным источником с точки зрения изучения социокультурных трансформаций в национальных окраинах Российской империи. Ее культурно-историческая специфика, внутренняя логика объясняют особенности этнокультурного восприятия, формирование идеологических концептов. Мнимые и антонимичные смыслы и образы миссионерской литературы предстают перед нами не просто как абстрактные понятия, а скорее демонстрируют нам эволюцию представлений о инаковости в общественном сознании и определенное культурно-историческое осмысление важнейших религиозно-философских и мировоззренческих вопросов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азиатская Россия. Т.1. Переселенческое управление. Люди и порядки за Уралом. СПб, 1914.С. 241.
2. См.: Государственный архив Свердловской области, ф. 6. оп.2, д. 76, 81.
3. Батунский М.А. Россия и ислам. Т.2. М., 2003. С. 240.
4. ГАСО, ф. 698. оп. 1, д. 195, л. 491.
5. Крашенинников Г. Из миссионерской поездки по киргизской степи // Оренбургские епархиальные ведомости. № 6 (8 февраля). 1907. С. 85-88.
6. См.: Абдулхинк. Последнее слово ислама Европы // Туркестанские ведомости. № 4. 1911. или Сотрудник № 40, 42, 44. 1911.
7. ГАСО, ф. 6, оп. 4, д. 556, л. 4.
8. Там же, ф. 6. оп.4, д. 556, л. 2.
9. Там же, ф. 6. оп. 4, д. 556, л. 5.
10. Витевский И.И. И.И. Неплюев и Оренбургский край в прежнем его составе до 1758 г. Т.2. Казань, 1897. С. 345, 350.
11. ГАСО, ф. 698, оп. 1, д. 195, л. 320.
12. Там же, ф. 697, оп. 1, д.10, л. 20-21.
13. Булгаков С.Н. У стен Херсониса. Диалоги. // Булгаков С.Н. Труды по социологии и теологии: в 2 т. Т. 2. Статьи и работы разных лет. 1902-1942. М., 1999. С. 396-397.
14. Там же. С. 399-400.

Шакирова Л.А., магистрант
Костанайский государственный педагогический институт

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ТУРИЗМА В КОСТАНАЙСКОЙ ОБЛАСТИ

За последние годы туризм стал одной из самых динамично развивающихся отраслей международного хозяйства. Экономическое значение туризма было подчеркнуто на Конференции Всемирной туристической организации (ЮНВТО), проходившей в Ницце в 1999 году. Сегодня на долю международной туристической индустрии приходится более 10% всего мирового дохода, количество туристов в мире с 1950 по 2000г. возросло с 25 до 699млн. человек. По прогнозам ЮНВТО, к 2020г. число туристов возрастет до 1,5млрд., а их расходы на туристские услуги ориентировочно составят 3 000млрд. долларов США [1].

Среди всех видов туризма важную социально-экономическую роль приобрел туризм, ориентированный на рекреацию – на восстановление и развитие физических и духовных сил человека, его трудоспособности и здоровья.

Для рекреационно-ориентированного сектора экономики природные ресурсы, получившие название природные рекреационные ресурсы, имеют решающее значение, т.к. от их количества и качества зависит тип рекреационных услуг и специализация туристско-рекреационных комплексов в целом.

В научной литературе подробно описаны отдельные виды рекреационных ресурсов, которые в зависимости от типа местности называют туристскими или курортными. Всемирная туристическая организация предложила все ресурсы разделить на семь больших групп:

1) природные богатства;
2) энергетические богатства;
3) человеческий фактор (с точки зрения демографических данных и аспектов культуры);
4) институциональные, политические, юридические и административные аспекты;
5) социальные аспекты, особенности социальной структуры, уровень и традиции в сфере образования, здравоохранения и отдыха;
6) различные блага и услуги, транспорт, связь, инфраструктура сферы отдыха и развлечений;
7) экономика и финансовая деятельность [2].

Такая группировка ресурсов позволяет наиболее рационально и комплексно подойти к формированию и оценке туристского продукта на разных уровнях, включая национальный и местный.

Особая роль, несомненно, принадлежит природным ресурсам, которые в первую очередь формируют туристско-рекреационную специализацию региона.

Природные ресурсы с точки зрения их происхождения – это сумма всех физических, биологических и энергоинформационных ресурсов, использование которых зависит от рекреационного спроса и специализации региона.

С точки зрения экономики природными ресурсами являются элементы и силы природы, которые могут использоваться в производственной и непроизводственной сфере для удовлетворения потребностей человека. Общественная полезность природных ресурсов положительно или, что чаще, отрицательно изменяется в результате трудовой деятельности людей. К примеру, в Костанайской области, загрязнение вод реки Тобол, вырубка деревьев в Сосновом бору, Каменск – Уральском лесничестве,

урочище Кривули Карабалыкского района и т.д.

Среди многочисленных функций природных ресурсов как средств производства большую актуальность приобретает их использование в качестве средств восстановления физических и духовных сил человека, т.к. туристическое путешествие помогает изменить повседневную обстановку, обогащает знаниями, способствует физической закалке организма в соответствующих природно-климатических условиях.

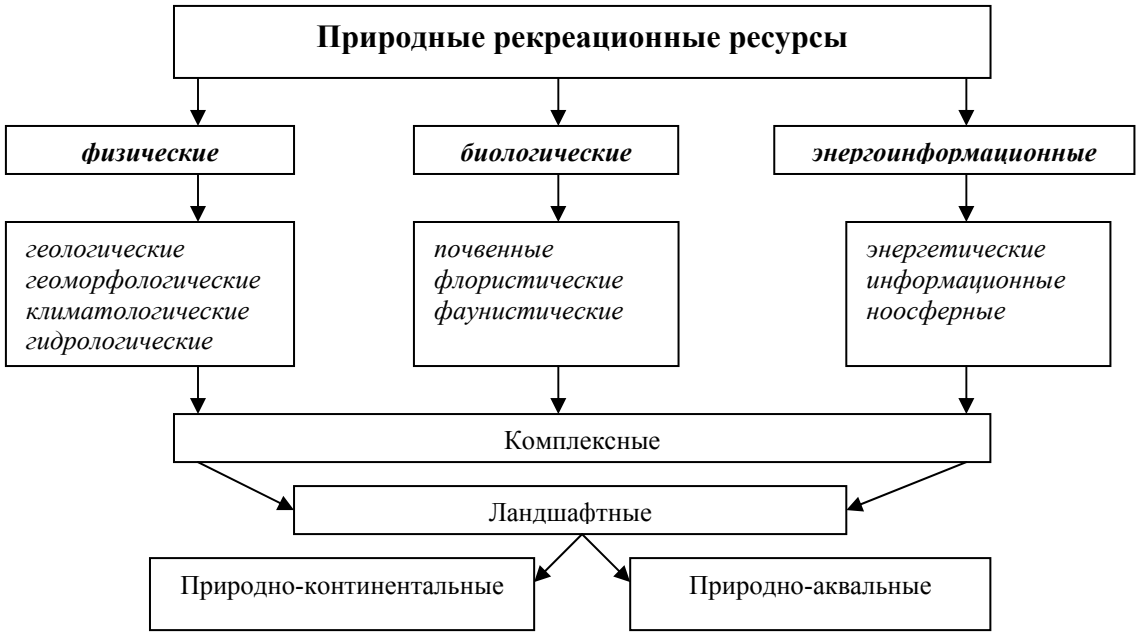
Природные рекреационные ресурсы можно классифицировать следующим образом:

- по происхождению;
- по видам рекреационного использования;
- по скорости исчерпания (быстро исчерпаемые, медленно исчерпаемые, неисчерпаемые);
- по возможности самовосстановления и культивирования (возобновимые, относительно возобновимые, невозобновимые);
- по возможности замены одних ресурсов другими.

Вовлечение природных ресурсов в процесс рекреационной деятельности может быть различным по характеру:

- восприниматься зрительно (пейзажи, экскурсионные объекты);
- использоваться без прямого расходования;
- непосредственно расходоваться при рекреации.

Классификацию природных ресурсов можно схематично представить следующим образом:



Физические рекреационные ресурсы – это все компоненты неживой природы, отнесенные к физико-географическим ресурсам (геологические, геоморфологические, климатические, гидрологические и термальные).

Биологические рекреационные ресурсы – это все компоненты живой природы, включая почвенные, фаунистические и флористические.

Энергоинформационные рекреационные ресурсы представляют собой специфические поля ноосферной природы, служащие факторами аттрактивности местности или ландшафта и положительно влияющие на психофизическое состояние человека. Этот тип ресурсов является основой развития культурного, сенситивного и религиозного туризма [3].

Все природные рекреационные ресурсы – физические, биологические и энергоинформационные, органически объединенные между собой и неразрывно связанные потоками вещества и энергии, формируют комплексные рекреационные ресурсы, или ресурсы природно-территориальных рекреационных комплексов, которые подразделяются на природно-континентальные и природно-аквальные.

Каждые из них делятся *на природные (заповедники, заказники, долины рек и т.д.),* природно-антропогенные *(парки, скверы, лесопарки, национальные парки и т.д.*) и уникальные.

Каждый из природных рекреационных ресурсов наиболее эффективен только в комплексе с другими природными ресурсами, продуманное освоение которых влечет развитие различных видов туризма.

Всемирная туристская организация выделила ряд перспективных видов туризма, которые в настоящее время развиваются опережающими темпами:

- Культурно-познавательный
- Деловой и конгрессный
- Экологический
- Сельский (аграрный)
- Спортивный
- Лечебно-оздоровительный.

Костанайская область имеет все основания для развития таких перспективных видов туризма, как экологический, сельский (аграрный), спортивный, лечебно-оздоровительный, культурно-познавательный.

Рассмотрим туристский потенциал Костанайской области (таблица 1):

Таблица 1

туристский объект	**вид туризма**
г.Костанай	историко-культурный туризм
Сосновый бор	лечебно-оздоровительный, спортивный, познавательный, экологический туризм
Каменск – Уральск	лечебный, экологический туризм
Наурзумский заповедник	экологический, экстремальный, познавательный туризм
Урочище Каменное озеро	экологический
Каратамарское водохранилище	спортивно-оздоровительный
Карабалыкский, Федоровский районы	сельский туризм

Несмотря на географические показатели туристского потенциала Костанайской области, его влияние на экономическое развитие региона и республики в целом практически отсутствует. Когда, к примеру, в развитых странах доля туризма в национальном валовом продукте составляет от 7 до 35%. Основными причинами, сдерживающими развитие туризма в области, является: неразвитая туристская инфраструктура; недостаточно благоприятный образ области как туристского региона; отсутствие грамотного маркетинга туристских территорий и др.

Доказательством того, что в области не в полной мере используется туристский потенциал территорий и, как следствие, недостаточное количество посетителей, служат данные Управления статистики Костанайской области (таблица 2).

Таблица 2

Обслужено посетителей в областях за 1-ое полугодие 2006г.

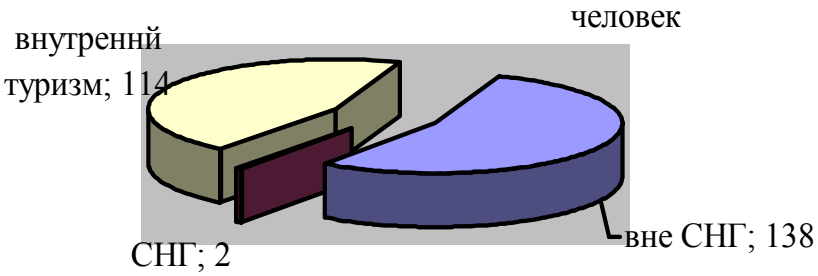
область	досуг, рекреация и отдых	
	всего	из них
		охота, рыбалка
Республика Казахстан	180056	499
Акмолинская	6839	
Актюбинская	2012	
Алматинская	12406	
Атырауская		
Восточно-Казахстанская	31570	168
Жамбылская	3637	
Западно-Казахстанская	2290	
Карагандинская	22379	
Костанайская	374	
Кызылординская		
Мангистауская	9550	
Павлодарская	29766	20
Северо-Казахстанская	1348	
Южно-Казахстанская	170	
г.Астана	896	
г.Алматы	56819	311

Ист.: Управления статистики Костанайской области

В сравнении с остальными областями Казахстана, Костанайскую область менее всего посещают с целью досуга, рекреации и отдыха, что составляет 0,2% от общего числа обслуженных посетителей в регионах.

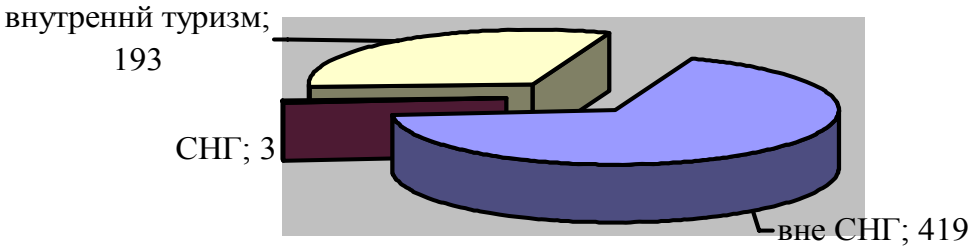
Однако, рассматривая период 1-го квартала 2006г. и 1-ый квартал 2007г. наблюдаются положительные тенденции в развитии туризма с целью досуга, рекреации и отдыха. Наглядно увеличение числа туристов, выезжающих в страны СНГ и за его пределы, во внутренних потоках: в 3 и 1,5 раза соответственно [4].

Число обслуженных туристов Костанайской области по цели поездки (досуг, рекреация и отдых) и по странам за 1-ый квартал 2006г



Число обслуженных туристов Костанайской области по цели поездки (досуг, рекреация и отдых) и по странам за 1-ый квартал 2007 г.

человек



Ист.: Управления статистики Костанайской области

Возвращаясь к причинам, сдерживающим развитие туризма, необходимо сказать об отсутствии отечественных специалистов, которые занимались бы имиджем туристских территорий. Недостаточно привлечь финансовые ресурсы и применить современные технологии, необходимо сформировать «привлекательный» имидж туристской территории, что повысит её ценность в глазах потребителей, что, в свою очередь, увеличит её рыночную стоимость.

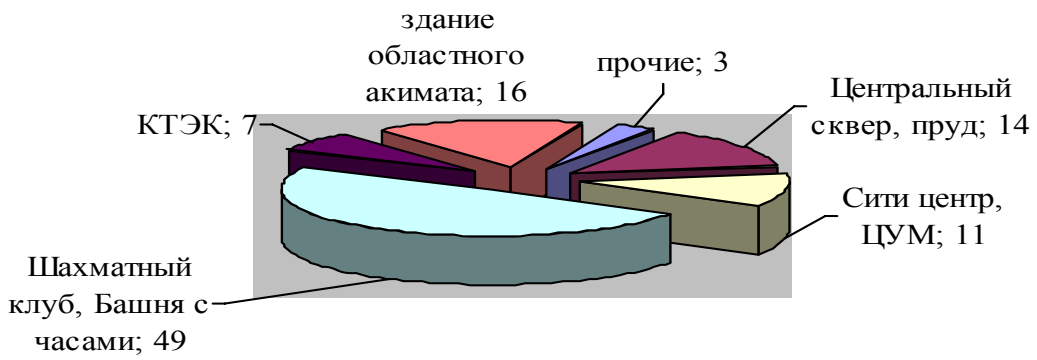
По определению ЮНВТО имидж страны – «это совокупность эмоциональных и рациональных представлений, вытекающих из сопоставления всех признаков страны, собственного опыта потребителей и неофициальной, но важной, информации, влияющей на создание определенного образа». В настоящее время перед Казахстаном в целом стоит важная задача – формирование собственного привлекательного туристского имиджа.

Известный специалист в области имиджелогии А.Е.Кирюнин отмечает, что имидж региона – это индивидуальный комплекс ассоциативных представлений, соотносимых индивидом с регионом. Как показывает практика, базовые представления о регионе активизируется представлением материальных объектов, самые яркие ассоциации связаны с памятниками архитектуры региона. К примеру, пирамида Хеопса и статуя Сфинкса активизируют представления об Египте, Кремль олицетворяет Россию, Тадж Махал – Индию.

Для формирования привлекательного имиджа в начале необходимо проанализировать: Какие ассоциации вызывает г.Костанай и Костанайская область в сознании жителей и гостей области?

Полученные в ходе опроса результаты, показали, что сложившийся в сознании людей образ г.Костаная в союзе с Костанайской областью не является целостным. Основные популярные объекты и частота их упоминания отражены в диаграмме:

Наиболее популярные достопримечательности г.Костаная и частота упоминания их респондентами (в процентах)



Ист.: анкеты участников опроса

На вопрос: «Привлекательны ли для Вас город Костанай и Костанайская область с позиции туризма, отдыха и досуга?» – 66,7% респондентов ответили отрицательно. Причинами отсутствия интереса были названы «отсутствие достопримечательностей», «отсутствие достаточно большого количества мест оздоровления и отдыха», «отсутствие необходимой инфраструктуры для развития туризма», «отсутствие заинтересованных лиц в развитии туризма в области». В какой – то мере мнение респондентов отражает фактическую ситуацию в сфере туризма.

Естественно, что развитие туризма, как явление неоднозначное, повлечет как положительные, так и негативные последствия. На основании многочисленных исследований влияния туризма и рекреации на региональное развитие ЮНВТО сформулировала обобщенные выводы, раскрывающие выгоды, которые приносит туризм, и проблемы, с которыми сталкиваются туристские и рекреационные регионы.

Выгоды, связанные с развитием туризма и рекреации:

– *социально-экономического характера*:

- создание рабочих мест, способствующее прямой и косвенной занятости;
- эффект мультипликации, выраженный в росте доходов туристской территории;
- вклад в общегосударственные доходы;

– *социокультурного характера:*

- повышение жизненного уровня населения;
- сохранение культурного наследия;
- содействие созданию и поддержке музеев, сохранение и финансирование культурно-исторических памятников;
- усиление чувства гордости местного населения за свою культуру;
- обеспечение возможностей межкультурного взаимодействия и взаимообогащения;

Проблемы, связанные с развитием туризма и рекреации:

– *социокультурного характера:*

- большая антропогенная нагрузка на территории;

- культурная деградация территории;
- чрезмерная коммерциализация, сопровождающаяся потерей регионом самобытности, обычаев, ремесел и т.д.;
- усугубление сложных социальных проблем, связанных с наркоманией, алкоголизмом, проституцией; необходимость усиления мер безопасности;

– *экологического характера:*

- загрязнение окружающей среды (почвы, воздуха, вод);
- проблемы с утилизацией отходов и бытового мусора;
- нарушение экологии природных зон (парков, заповедников и других охраняемых объектов);
- ущерб историческим и природным памятникам.

Таким образом, не только в Костанайской области, но и в Казахстане в целом необходимо обозначить особенности и перспективы формирования и развития регионального туристского продукта, более четко определить целевые секторы туристского рынка, сконцентрировать усилия областных туристских администраций и предприятий на более выгодных секторах туристского рынка, что, несомненно, повлечет положительные изменения в социально-экономической сфере (создание рабочих мест, вклад в общегосударственные доходы), социокультурной сфере (повышение жизненного уровня населения, сохранение культурного наследия, сохранение финансирования культурно-исторических памятников, усиление чувства гордости местного населения).

ЛИТЕРАТУРА

1. Данные по электронному адресу: http://www.world – tourism.org.
2. Джанджугазова Е.А. Маркетинг туристских территорий.– М.: Издательский центр «Академия», 2006 – 224с.
3. Котляров Е.А. География отдыха и туризма. – М.: «Просвещение», 1978
4. Статистические данные Управления статистики Костанайской области за 2006 год, за 1-ый квартал 2007 года.

Шевченко Г.В., старший преподаватель
Костанайский государственный педагогический институт
Шевченко. С.Ю., студент
Костанайский государственный университет им. А.Байтурсынова

ПРОБЛЕМНЫЙ ХАРАКТЕР ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ЭТОСА

Сегодняшний уровень развития технологической мощи в производственной и бытовой сферах с особой ясностью ставит проблему формирования универсальных этических установок экологического поведения перед специалистами-экологами, преподавателями естественнонаучных и гуманитарных дисциплин и всеми, кто способен оказывать весомое воздействие на общественное мнение. Недавно принятый Экологический кодекс РК внушает экологический оптимизм, в том числе благодаря широким законодательно закреплённым возможностям влияния общественности на экологическую политику предприятий. Это с особенной остротой поставило вопрос о формировании экологического сознания среди неспециалистов, и в частности, экологического этоса как двигателя практической деятельности широких слоёв общества в сфере природоохраны и рационально-

го природопользования. Проблемный характер поставленной задачи объясняется прежде всего реалиями современного информационного пространства, рассмотрение которых невозможно без привлечения понятийного аппарата семиотики и без критики ситуации постмодерна с экологических позиций.

Первым этапом формирования экологического этоса явилось формулирование и распространение идеи устойчивого развития, базирующейся на признании человеческого общества со всей его технологической мощью составной частью земной биосферы. Но идея не сама выбирает плоскость своего ветвящегося развития. Лишь форма высказывания имеет здесь какую-то определяющую значимость, помимо внешних стохастических влияний социальной и научно-технической природы. Вернадский, Одум и прочая «патристическая линия» уже призвали к своим текстам широкие возможности экзегетики. Экологическая наука мается неосуществлённой самосакрализацией. Но сакральность помимо неофитской импульсивности несёт внутри себя ещё одну характеристику – тщету в тени молчаливого большинства. Экологический флешмоб, вроде симультанно-спонтанной акции по очистке некой заданной территории, несёт в себе нераспадающийся заряд пассивности: самосберегающей созерцательности в нежелании погрузиться в коллапсирующее большинство, в «ад – это другие». Претензия экологического на сакральность имеет под собой два косвенных основания: сакральность техники и вездесущность экономического императива. Надо отметить, что в качестве отрицательной эвристики своего «твёрдого ядра», в качестве своего концептуального центра, экология – с любыми предикатами, даже с предикатом социальная – имеет физически детерминированную природу, существующую вне и помимо человека. Однако выработка глобального этоса, который является субстратом любой рациональной экологической активности, не может быть осуществлена без перехода понятийного аппарата экологии на новый структурный уровень – уровень текста, и шире – гиперреальности. Причём, этот понятийный аппарат не должен быть отозван филологией или социологией для постановки и осуществления новых исследовательских программ, но имеет необходимость сохраниться именно в качестве экологического аппарата во всей концептуальной полноте. Точкой схождения линий исследования в открывшейся перспективе должна стать выработка эколого-этических инвариант – императивных структур, внутренне тождественных, но алломорфных относительно своего местонахождения в системе социальности. Массовое стремление перцептировать экологический императив как чувство беспокойства, безусловно, выступает препятствием в выработке универсальных критериев действия и оценки относительно экологической активности. Экологический этос внутри своего эмбриогенеза может позиционировать себя как «действие по ту сторону принципа игры» или как «ренессанс средневековья». Первый вариант самоотождествления – своеобразное очерчивание зоны ближайшего развития [1], разницы между тем, что можно сделать «вместе с другими», и тем, что можешь сделать «сам»; в более радикальной интерпретации – осознание диалектики бытия/становления, необходимое растущему организму экологической этики. Это позиционирование впрямую апеллирует к постмодерну, объявляя экологию его дополнением-противовесом, гегельянским антитезисом. Второй вариант самоидентификации – одновременно и противопоставление экологического этоса вульгарно-материалистическим идеям, коллапсирующим в антропоцентризме; и вместе с тем возврат к

принципам рационального отказа в контексте осознания ограниченности человеческого бытия в априорно бесконечном мире.

При всём при этом любой идеологический или этический концепт должен быть зафиксирован в виде конкретного текста, как для облегчения распространения самого концепта, так и для лёгкости последующих апелляций, возникающих для преодоления дилемм экологического поведения. Но к сожалению, невозможно вместить в один текст высокую теорию и дух обобщения и обобществления мысли, с чёткими очертаниями бытия как быта, с самими вещами, о которых пишешь. И здесь вечное проклятие концептуализации сначала речи, а затем и текста, вечная незавершённость процесса концентрирования смысла, но если этот процесс перейдёт (не)определенную черту, предполагаемую грань общезначимой рациональности – смысл исчезнет вовсе. Здесь и приходит на психологическую выручку растянутая в пространстве-времени автореференция себя как дилетанта, с указанием на более сведущего специалиста, доступного лишь потенциально. В текстах по экологии уход от ответственности осуществляется ссылками на ту же самую экологическую патристику: Вернадского, Одума, Чижевского и Лавлока, при всей спорности гипотетических построений последнего. Эта указанная выше безнадёжность при всём при том обусловливает лёгкость рождения идеи, «игривую безответственность синтеза» (Лиотар), безропотную подчинённость разума самооправдывающей ограниченности ресурсов. Всякий скепсис сменяется скепсисом по поводу изначального скепсиса, и уже рефлективные попытки достичь реальности веры в собственное незнание не могут прорвать пелену императива спокойствия. Было ли когда-то иначе? Смешные поиски «золотого времени» на всех уровнях организации общества тщетны, потому что смешны. Ведь как только человек стал способен добывать огонь, его деятельность стала обладать могучей экологической силой: здесь и сведение лесов для нужд земледелия и перевыпас скота, возникшие вслед за неолитической революцией. То есть, поиск корней проблемы опустынивания заводит нас в «чёрную дыру» далёкого прошлого, понимание которого лежит вне письменных первоисточников, из-за отсутствия последних. Скепсис в отношении природы и в отношении природы человека поражает нас стремлением к экологической непричастности: если экологическая гармония есть миф, то мы противопоставляем свою реальность этому мифу. Итак: «Скептическая способность есть та, которая противопоставляет каким только возможно способом явление мыслимому; отсюда, вследствие равносильности в противоположных вещах и речах мы приходим сначала к воздержанию от суждения, а потом к невозмутимости» [2]. К этим словам Секста Эмпирика нечего прибавить – возможным видится только отнять, и отнять именно невозмутимость. Ибо нет ничего более беспокойного, чем «молчаливое большинство» внутри и вовне. Артикулируемое молчание – это уже акт замалчивания ценности, истинности – это вновь открываемая безграничность предиката рациональности. Это безграничность ленты Мёбиуса – даже прорвав её, оказываешься всё на той же стороне рациональности. Так в конечном итоге, дискурс «рационального природопользования» не постулируя своей собственной рациональности, обращается к рациональности экономической, построенной на внеприродных категориях. И даже постулируй он собственную рациональность, последняя бы замкнулась сама в себе, образовав новую ленту Мёбиуса. Для предупреждения свёртывания аксиологического дискурса в одно-

мерность необходимы привязки к социальной, социокультурной или иной надприродной реальности, но молчаливое большинство не способно к сдвигу своей рациональности, ибо эта узкая рациональность, в конечном итоге, неотличима от безумия. «Безумие, тебе не бывать больше предметом двусмысленной хвалы, где мудрец устроил для своего страха недоступное логово! И если он все же чувствует себя в нем уютно, то исключительно благодаря тому, что главный работник, испокон веку роющий галереи и лабиринты его убежища – это разум, тот самый Логос, которому он верно служит» [3]. Там, где кончается «великое переселения» различных типов рациональности, вызванное нелокализируемым ни в какой реальности бегством от свободы, – там мысль, предоставленная собственной нежизнеспособности, жмётся в белизну малотиражных страниц. Статьи о необходимости природоохраны предназначены экологам, предназначены в качестве успокаивающего шума – шума, якобы начавшейся «глобальной уборки».

Но не только манифестированием тщеты и малобюджетности занят экологический дискурс, погрязший в скепсисе относительно глобального будущего – скепсисе, сочетающимся с полным отсутствием даже попыток к авторефлексии. Точкой схождения различных линий построения и тиражирования природосберегающего концепта является необходимость укоренить последний в каком-либо аспекте бытия. Ряд этих аспектов протягивается от экономического бытия через социальное, научно-техническое, к бытию культурно-историческому. Сторонники экономического подхода ссылаются на «небольшие затраты на природоохрану в сравнении с затратами на ликвидацию последствий нерационального природопользования»[4]. Неучтённым остаётся тот факт, что ликвидируется, в лучшем случае, «основные» последствия крупных выбросов, сбросов или действий по размещению твёрдых отходов, в то время как последствия мелких актов технологического загрязнения и непрямые последствия крупных актов чаще всего вообще не ликвидируются. К тому же ликвидация следует за непосредственным производством продукта и получением экономической прибыли, тогда как затраты на совершенствование технологического цикла предшествуют получению прибыли. Отсюда следует нехитрый вывод: экологически чистый продукт в настоящее время – роскошь. К тому же сложно представить, чтобы экологический императив был сколько-нибудь значим для производителя – только при согласованных действиях потребителей, отказывающихся пусть даже в убыток себе пользоваться продуктами, полученными в результате нанесения непоправимого вреда окружающей среде. Однако и масштабы и действенность такого возможного отказа зачастую преувеличиваются, что, впрочем, не является причиной для отмечания программ по экологизации экономической структуры как на макро-, так и на микроуровне.

Представители второй линии концептуализации экологического императива в массовом сознании в гораздо большей мере опираются на строгие категории и легко верифицируемые данные естественных и точных наук, на основе которых делаются более широкие философские обобщения. Естественнонаучная, технологическая информация и информативно-методологическая база статистической социологии составляют оптимальную базу для серьёзных футурологических выводов и предостережений, которые благодаря своей трансгрессивной значимости имеют возможность укорениться в массовом сознании, а не быть отброшенными как очередные «апокалиптические мифы». Важнейшим же из футурологи-

ческих выводов является следующее утверждение: «Длительный период условной свободы человечества от законов, которым подчинена биосфера, закончился... Цивилизация оказалась перед лицом экологического вызова»[5]. Этот ясный подход к укоренению экологической рациональности в широком пласте социокультурного бытия, которым является общее и специальное образование, видится оптимальным для применения именно в среде массовых коммуникаций, чьим предметом выступает общезначимая научная рациональность. Экологическая футурология и социальная экология должны и могут с лёгкостью стать концептуально-значимыми частями общеобразовательного и специального курса естественнонаучных дисциплин.

Обращение к культурно-историческому бытию является наиболее ярким выражением кризисного состояния экологической рациональности. Лишь в условиях терминального состояния отдельно взятого сознания, экзистенции, происходит подобное обращение. Наиболее яркими примерами здесь могут выступить работы Ясперся, Шпенглера, философов русской иммиграции 1920-х: С. Булгакова, Н. Бердяева, Г. Вернадского. Рефлексией о традиционных ценностях в рамках экологического дискурса занят и Е.Борейко в своих работах «Сакральная экология» и «Экологическое в Библии». Несомненна популяризаторская значимость этих книг, однако сакрализация экологического знания перед лицом «молчаливого большинства» скорее вызывает реакцию отторжения по отношению к нуждающемуся в подпорках зданию экологической парадигмы поведения. Лишь там, где природоохранительный пафос является органической частью некоего монументального морально-этического и вообще мировоззренческого императива познания и действия, можно говорить о действительно глубокой экологизации сознания. Но подлинное постижение подобной целостности невозможно в рамках «молчаливого большинства», трудновыполнимо и для обыденного массового сознания. Подобная глубокая этичность необходима прежде всего людям, производящим социокультурную реальность экологического дискурса: специалистам-экологам, преподавателям биологических и гуманитарных дисциплин, работникам СМИ.

Таким образом, экологический этос не может существовать сам по себе: мысль об экологических проблемах не может быть просто высказана – выброшена в глобальное информационное пространство, она должна быть укоренена в трёх сферах человеческого бытия: в экономической – как практическая рекомендация для действий производителя и потребителя; в научной и образовательных сферах – как неотделимая часть курса естественнонаучных и гуманитарных дисциплин; и в культурно-исторической – как область познавательной и творческой деятельности эколога, преподавателя, журналиста, философа и художника.

ЛИТЕРАТУРА

1. Л.С. Выготский. История развития психических функций. – М., 2001.
2. Секст Эмпирик. Три книги Пирроновых положений. – М., 1976.
3. Лакан Ж. Инстанция буквы в бессознательном или судьба разума после Фрейда. – М., 1998.
4. Р.Г. Хлебопрос. А.И. Фет. Природа и общество. – Новосибирск, 1999.
5. В.И. Данилов-Данильян, К.С. Лосев. Экологический вызов и устойчиове развитие. – М., 2000.

Шевченко Л.Я., к.и.н., профессор
Костанайский государственный педагогический институт

ИСТОРИЯ ТЕОРИЙ СОЦИАЛЬНОГО НЕРАВЕНСТВА

История всей социологии как науки, так же как и история ее важнейшей частной дисциплины – социологии неравенства, насчитывает полтора столетия. Но задолго до XIX века ученые задумывались над природой отношений между людьми, над тяжелой участью большинства людей, над проблемой угнетенных и угнетателей, над справедливостью или несправедливостью неравенства. Еще древний философ Платон размышлял над расслоением людей на богатых и бедных. Он считал, что государство представляет собой как бы два государства. Одно составляют бедные, другое – богатые, и все они живут вместе, строя друг другу всяческие козни. Платон был «первым политическим идеологом, мыслившим в терминах классов», – считает Карл Поппер. В таком обществе людей преследует страх и неуверенность. Здоровое общество должно быть иным.

В своем труде «Государство» Платон утверждал, что правильное государство можно научно обосновывать, а не искать ощупью, страшась, веря и импровизируя. Платон предполагал, что это новое, научно спроектированное общество будет не только осуществлять принципы справедливости, но и обеспечивать социальную стабильность и внутреннюю дисциплину.

Аристотель в «Политике» также рассмотрел вопрос о социальном неравенстве. Он писал, что ныне во всех государствах есть три элемента: один класс – очень богат; другой – очень беден; третий же – средний. Этот третий – наилучший, поскольку его члены по условиям жизни наиболее готовы следовать рациональному принципу. Именно из бедняков и богачей одни вырастают преступниками, а другие мошенниками.

Реалистически размышляя о стабильности государства, Аристотель отмечал, что необходимо думать о бедных, ибо у государства, где множество бедняков исключено из управления, неизбежно будет много врагов. Ведь бедность порождает бунт и преступления там, где нет среднего класса и бедных огромное большинство, возникают осложнения, и государство обречено на гибель. Аристотель выступал как против власти бедняков, лишенных собственности, так и против эгоистического правления богатой плутократии. Лучшее общество формируется из среднего класса, и государство, где этот класс многочисленнее и сильнее, чем оба других, вместе взятых, управляется лучше всего, ибо обеспечено общественное равновесие.

По мнению социологов всех идейных направлений, никто в истории общественной мысли столь определенно как К. Маркс не подчеркивал, что источником социального развития выступает борьба между антагонистическими общественными классами. По Марксу, классы возникают и противоборствуют на основе различного положения и различных ролей, выполняемых индивидами в произведенной структуре общества.

Но сам К. Маркс справедливо отмечал, что ему не принадлежит заслуга открытия существования классов и их борьбы между собой. И действительно со времен Платона, но, конечно, особенно с тех пор, как буржуазия властно вступила в XVIII веке на сцену истории, многие экономисты, философы, историки прочно вводят в обществоведение Европы понятие социального класса (Адам Смит,

Этьен Кондильяк, Клод Сен – Симон, Франсуа Гизо, Огюст Минье и др.).

Однако никто до Маркса не давал столь глубокого обоснования классовой структуры общества, выводя ее из фундаментального анализа всей системы экономических отношений. Никто до него не давал столь всестороннего раскрытия классовых отношений, механизма эксплуатации в том капиталистическом обществе, которое существовало в его время. Поэтому в большинстве современных работ по проблемам социального неравенства, стратификации и классовой дифференциации в равной мере и у сторонников марксизма, и у авторов, далеких от позиций К. Маркса, дается разбор его теории классов.

Решающее значение для складывания современных представлений о сущности, формах и функциях социального неравенства, наряду с Марксом, имел Макс Вебер – классик мировой социологической теории. Идейная основа взглядов Вебера состоит в том, что индивид является субъектом социального действия.

В противовес Марксу Вебер, кроме экономического аспекта стратификации, учитывал такие аспекты, как власть и престиж. Вебер рассматривал собственность, власть и престиж как три отдельных, взаимодействующих фактора, лежащих в основе иерархий в любом обществе. Различия в собственности порождают экономические классы; различия, имеющие отношение к власти, порождают политические партии, а престижные различия дают статусные группировки, или страты. Отсюда он сформулировал свое представление о «трех автономных измерениях стратификации». Он подчеркивал, что «классы», «статусные группы» и «партии» – явления, относящиеся к сфере распределения власти внутри сообщества.

Основное противоречие Вебера с Марксом состоит в том, что по Веберу класс не может быть субъектом действия, так как он не является общиной. В отличие то Маркса Вебер связывал понятие класса лишь с капиталистическим обществом, где важнейшим регулятором отношений выступает рынок. Посредством него люди удовлетворяют свои потребности в материальных благах и услугах. Однако на рынке люди занимают разные позиции или находятся в разной «классовой ситуации». Здесь все продают и покупают. Одни продают товары, услуги; другие рабочую силу. Отличие здесь в том, что одни владеют собственностью, а у других она отсутствует.

У Вебера нет четкой классовой структуры капиталистического общества, поэтому разные интерпретаторы его работ дают несовпадающие перечни классов. Учитывая его методологические принципы и обобщая его исторические, экономические и социологические работы, можно следующим образом реконструировать веберовскую типологию классов при капитализме:

1. Рабочий класс, лишенный собственности. Он предлагает на рынке свои услуги и дифференцируется по уровню квалификации.
2. Мелкая буржуазия – класс мелких бизнесменов и торговцев.
3. Лишенные собственности «белые воротнички»: технические специалисты и интеллигенция.
4. Администраторы и менеджеры.
5. Собственники, которые так же стремятся через образование к тем преимуществам, которыми владеют интеллектуалы.

5.1 Класс собственников, т.е. те, кто получает ренту от владения землей, шахтами и т.п.

5.2 «Коммерческий класс», т.е. предприниматели.

Вебер утверждал, что собственники – это «позитивно привилегированный класс». На другом полюсе – «негативно привилегированный класс», сюда он включал тех, кто не имеет ни

собственности, ни квалификации, которую можно предложить на рынке.

Существует множество стратификационных критериев, по которым можно делить любое общество. С каждым из них связаны особые способы детерминации и воспроизводства социального неравенства. Характер социального расслоения и способ его утверждения в своем единстве образуют то, что мы называем стратификационной системой.

Особое место в этой системе занимает теория элит. Понятие элит окружено неким таинственным флёром. О нем много говорят, но часто не очерчивают сколько-нибудь четких обозначающих границ. Элита не является категорией только политики. В современном обществе существует множество элит – политические, военные, экономические, профессиональные. Где-то эти элиты переплетаются, где-то соперничают друг с другом. Можно сказать, что существует столько элит, сколько есть областей социальной жизни. Но какую бы сферу мы ни взяли, элита суть меньшинство, противостоящее остальной части общества, его средним и нижним слоям как некоей «массе». При этом положение элиты как высшего сословия или касты может закрепляться формальным законом или религиозным уложением, а может достигаться совершенно неформальным образом.

Элитаристские теории возникли и формировались в значительной мере, как реакция на радикальные и социалистические учения и были направлены против разных течений социализма: марксистского, анархо-синдикалистского. Потому марксисты, на самом деле, очень скептически относились к этим теориям, не желали их признавать и применять их на материале западных обществ. Ибо это означало бы, во-первых, признание того, что нижние слои являются слабой или вовсе не организованной массой, которой необходимо управлять, массой, не способной к самоорганизации и революционному действию, а во-вторых, признание в какой-то мере неизбежности и «естественности» такого резкого неравенства. В результате пришлось бы пересматривать коренным образом взгляды на роль и характер классовой борьбы.

Многочисленные подходы к понятию можно условно разделить на две основные группы: властные и меритократические. В соответствии с первыми, элитой являются те, кто обладают в данном обществе решающей властью, а в соответствии со вторыми – те, кто обладают некими особыми достоинствами и личными качествами, независимо от того, располагают ли они властью или нет. В последнем случае элита выделяется по талантам и заслугам. Иногда властные и меритократические подходы условно обозначают как «линию Лассуэла» и «линию Парето». (Хотя первый подход может быть с не меньшим успехом назван «линией Моска» или «линией Миллса».)

Одной группой исследователей элита понимается как слои, обладающие высшими властными позициями или высшей формальной властью в организациях и институтах. Другая группа относит к элите харизматических личностей, боговдохновенных, способных к лидерству, представителей творческого меньшинства.

В свою очередь, властные подходы подразделяются на структурные и функциональные. Выбирающие более простой с эмпирической точки зрения структурный подход, считают элитой круг лиц, занимающих высшие должностные позиции в рассматриваемых институтах (министры, директора, военачальники). Те же, кто останавливаются на функциональном подходе, задают себе более трудную задачу: выделить группы, обладающие реальной властью в принятии общественно-важных решений (многие представители этих групп, понятно, могут

не занимать сколь-либо видных общественных постов, оставаться в «тени»).

Неотъемлемой составной частью стратификации является социальная мобильность. Изучение социальной мобильности было начато П. Сорокиным, опубликовавшим в 1927 году книгу «Social Mobility , Its Forms and Fluctuation». Он писал: «Под социальной мобильностью понимается любой переход индивида или социального объекта (ценности), т.е. всего того, что создано или модифицировано человеческой деятельностью, из одной социальной позиции в другую. Существуют два основных типа социальной мобильности: горизонтальная и вертикальная. Под горизонтальной социальной мобильностью, или перемещением, подразумевается переход индивида или социального объекта из одной социальной группы в другую, расположенную на одном и том же уровне. Перемещение некоего индивида из баптистской в методистскую религиозную группу, из одного гражданства в другое, из одной семьи (как мужа, так и жены) в другую при разводе или при повторном браке, с одной фабрики на другую, при сохранении при этом своего профессионального статуса, – все это примеры горизонтальной социальной мобильности. Ими же являются перемещения социальных объектов (радио, автомобиля, моды, идеи коммунизма, теории Дарвина) в рамках одного социального пласта или с некоего места до любого другого. Во всех этих случаях «перемещение» может происходить без каких-либо заметных изменений социального положения индивида или социального объекта в вертикальном направлении.

Под вертикальной социальной мобильностью подразумеваются те отношения, которые возникают при перемещении индивида или социального объекта из одного социального пласта в другой. В зависимости от направлений перемещений существует два типа вертикальной мобильности: восходящая и нисходящая, т.е. социальный подъем и социальный спуск. В соответствии с природой стратификации есть нисходящие и восходящие течения экономической, политической и профессиональной мобильности, не говоря уже о других менее важных типах. Восходящие течения существуют в двух основных формах: проникновение индивида из нижнего пласта в существующий более высокий пласт; создание такими индивидами новой группы и проникновение всей группы в более высокий пласт на уровень с уже существующими группами этого пласта. Соответственно и нисходящие течения так же имеют две формы: первая заключюючается в падении индивида с более высокой исходной группы, к которой он ранее принадлежал; другая форма проявляется в деградации социальной группы в целом, в понижении ее ранга на фоне других групп или разрушении ее социального единства. В первом случае падение напоминает нам человека, упавшего с корабля, во втором – погружение в воду самого судна со всеми пассажирами на борту или крушение корабля, когда он разбивается вдребезги.

Социальная мобильность может быть двух видов: мобильность как добровольное перемещение или циркуляция индивидов в рамках социальной иерархии; и мобильность, диктуемая структурными изменениями (например индустриализацией и демографическими факторами). При урбанизации и индустриализации происходит количественный рост профессий и соответствующие изменения требований к квалификации и профессиональной подготовке. Как следствие индустриализации наблюдается относительный рост рабочей силы, занятости в категории «белых воротничков», уменьшение абсолютной численности сельскохозяйственных

рабочих. Степень индустриализации фактически коррелирует с уровнем мобильности, так как ведет к росту числа профессий высокого статуса и к падению занятости в профессиональных категориях низшего ранга.

Возрастает социальная дифферентация. Передовая технология дает толчок возникновению большого числа новых профессий. Индустриализация приводит в большее соответствие профессионализм, подготовку и вознаграждение. Иными словами, для индивидов и групп становится характерной тенденция к относительно устойчивым позициям в ранжированной стратификационной иерархии. В итоге усиливается социальная мобильность. Уровень мобильности возрастает в основном вследствие количественного роста профессий в середине стратификационной иерархии, т.е. за счет вынужденной мобильности, хотя активизируется и добровольная, так как большой вес приобретает ориентация на достижение.

Столь же, если не в большей мере, влияет на уровень и характер мобильности система общественного устроения. Ученые давно обратили внимание на качественные различия в этом отношении между обществами открытого и закрытого типа. В открытом обществе нет или почти отсутствуют формальные ограничения мобильности. Закрытое общество, жесткой структурой препятствующее увеличению мобильности, тем самым противостоит нестабильности.

Социальную мобильность правильнее было бы назвать обратной стороной той же проблемы неравенства, ибо, как отмечал М. Бьютл, «социальное неравенство усиливается и узаконивается в процессе социальной мобильности, функцией которой является отвод в безопасные каналы и сдерживание недовольства».

В закрытом обществе мобильность вверх ограничена не только количественно, но и качественно, поэтому индивиды, достигшие верхов, но не получающие той доли социальных благ, на которую они рассчитывали, начинают рассматривать существующий порядок как помеху к достижению своих законных целей и стремятся к радикальным изменениям. Среди лиц, мобильность которых направлена вниз, в закрытом обществе часто оказываются те, кто по образованию и способностям более подготовлен к руководству, чем основная масса населения, из них и формируются вожди революционного движения в тот период, когда противоречия общества приводят к конфликту.

В открытом обществе, где сохранилось мало барьеров, мешающих продвижению вверх, те, кто поднимаются вверх, имеют тенденцию отходить от политической ориентации класса, в который они перешли. Аналогично выглядит поведение тех, кто снижает свое положение. Таким образом, те, кто поднимаются в высшую страту, менее консервативны, чем постоянные члены высшей страты. С другой стороны, «сброшенные» вниз» являются более левыми, чем стабильные члены низшей страты. Следовательно, движение в целом способствует стабильности и в то же время динамизму открытого общества.

Таким образом, разнообразие отношений ролей, позиций приводят к различиям между людьми в каждом конкретном обществе. Проблема сводится к тому, чтобы каким-то образом упорядочить эти отношения между категориями людей, различающихся во многих аспектах.

Что же такое неравенство? В самом общем виде неравенство означает, что люди живут в условиях, при которых они имеют неравный доступ к ограниченным ресурсам материального и духовного потребления. Для описания системы неравенства между группами людей в социологии широко применяют понятие «социальной стратификации».

При рассмотрении проблемы социального неравенства вполне оправдано исходить из теории социально-экономической неоднородности труда. Выполняя качественно неравные виды труда, в разной степени удовлетворяя общественные потребности, люди иногда оказываются заняты экономически неоднородным трудом, ибо такие виды труда имеют разную оценку их общественной полезности.

Именно социально-экономическая неоднородность труда не только следствие, но и причина присвоения одними людьми власти, собственности, престижа и отсутствия всех этих знаков продвинутости в общественной иерархии у других. Каждая из групп вырабатывает свои ценности и нормы, и опираются на них, если они размещаются по иерархическому принципу, то они являются социальными слоями.

В социальной стратификации имеет тенденцию наследование позиций. Действие принципа наследования позиций приводит к тому, что далеко не все способные и образованные индивиды имеют равные шансы занять властные, обладающие высокими принципами и хорошо оплачиваемые позиции. Здесь действуют два механизма селекции: неравный доступ к подлинно качественному образованию; неодинаковые возможности получения позиций в равной степени подготовленными индивидами.

Социальная стратификация обладает традиционным характером. Поскольку при исторической подвижности формы ее сущность, т. е. неравенство положения разных групп людей, сохраняется на протяжении всей истории цивилизации. Даже в примитивных обществах возраст и пол в сочетании с физической силой был важным критерием стратификации.

Учитывая неудовлетворенность членов общества существующей системой распределения власти, собственности и условий индивидуального развития, все же нужно иметь в виду универсальность неравенства людей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Платон. Государство. СПБ., 2000.
2. Аристотель. Политика. СПБ., 2001.
3. Дюркгейм Э. О разделении общественного труда. М., 1996.
4. Вебер М. Избранные произведения. М., 1990.
5. Сорокин П.А. Человек. Цивилизация. Общество. М., 1992.
6. Западноевропейская социология XIX – начала XX в. М., 1996.
7. Антология мировой политической мысли. В 5т. М., 1997.

Аронович А.И., врач-хирург
ГУ «Костанайский областной онкологический диспансер»

ЭВЕНТЕРАЦИЯ

Эвентерация – это одно из наиболее тяжёлых осложнений брюшнополостных операций. Несмотря на значительные успехи хирургии последних десятилетий, количество эвентераций не имеет тенденции к снижению, закономерно возникая в определённом проценте лапаротомий. Эвентерация – одна из наименее изученных глав хирургии живота. Студенты медицинских вузов и колледжей недостаточно уделяют внимание этой теме при изучении послеоперационных осложнений. Послеоперационной эвентерацией следует считать остро развившийся дефект в брюшине и мышечно-апоневротическом слое, вследствие чего создаются условия для разгерметизации брюшной полости и выхода внутренностей за её пределы. Это одно из наиболее тяжёлых осложнений брюшнополостных операций, при развитии которого отмечается довольно высокая летальность, достигающая 20 и даже 50% (Сидорчук И.И., Савельев В.С., Савчук Б.Д., Гостищев В.К. и другие). По данным отечественных зарубежных хирургов, частота эвентераций колеблется от 0,5 до 2,35%. Предложены различные классификации эвентераций, но в основном руководствуются классификацией Тоскина К.Д., Жебровского В.В., (1975-1986 годы). Различают следующие степени эвентераций: подкожная эвентерация, при которой наблюдается расхождение всех слоёв передней брюшной стенки, кроме кожи. Частичная эвентерация, когда дном раны передней брюшной стенки является кишка, желудок или сальник. Полная эвентерация: расхождение всех слоёв передней брюшной стенки, заполнение раны большим сальником и петлями тонкой кишки. Истинная эвентерация, или эвисцерация, характеризующаяся выходом внутренностей за пределы брюшной стенки. Любая послеоперационная эвентерация проходит в своём развитии стадию подкожной. Частичная эвентерация наиболее часто наблюдается после аппендэктомии и других операций, при которых разрез делают в тех отделах передней брюшной стенки, где имеются мощные мышечные слои. Полная эвентерация в отличие от подкожной и частичной всегда приводит к инфицированию брюшной полости, прогрессированию перитонита, развитию динамической непроходимости, а также механического илеуса. Любая послеоперационная эвентерация проходит в своём развитии стадию подкожной. Многие клиницисты, как отечественные, так и зарубежные на первое место среди моментов, предрасполагающих к развитию эвентерации, ставят нарушение обменных процессов. При этом большое значение уделяется гипопротеинемии и диспротеинемии. Гипопротеинемия, прогрессируя со дня операции до дня возникновения эвентерации, сопровождалась выраженным снижением количества альбумина при одновременном увеличении содержания глобулиновых фракций в сыворотке крови. Рубцевание при этом происходит медленнее, рубцы низкого качества обладают меньшей резистентностью к растяжению, что предрасполагает к расхождению краёв раны. Важным фактором является и анемия, так как у анемизированных больных прочность раны на разрыв в два раза меньше. Важную роль в развитии эвентерации играет недостаток аскорбиновой кислоты, что способствует расхождению послеоперационной раны. Угнетающее действие на заживление ран оказывают антибиотики и сульфанил-

амиды, а также глюкокортикоиды. О ведущей роли нагноения можно говорить по существу только при частичной эвентерации, которая действительно, как правило, является прямым следствием глубокого подапоневротического нагноения раны. Давно замечено, что эвентерация, особенно полная, чаще возникает после срединных лапаротомий. Эвентерация чаще возникает на 7-10-е сутки, когда швы начинают прорезываться или ослабевать, а регенераторные процессы протекают неадекватно. Все эти тонкости студентам медицинских учебных заведений, собирающимся связать свою жизнь с хирургией, необходимо знать в целях профилактики эвентерации, своевременного выполнения лечебных мероприятий. Подкожная эвентерация возникает обычно на 8-10-е сутки после операции при хорошо заживших кожных швах, по существу уже в период выздоровления. Часто больные сообщают, что «рана разошлась», «что-то лопнуло», «что-то порвалось». При пальпации под кожей можно определить большую опухоль тестоватой консистенции – это петля кишечника. При этой форме эвентерации не происходит инфицирования брюшной полости, поэтому общее состояние больных изменяется мало. Частичная эвентерация характеризуется тем, что её обнаруживают в тот день, когда производят вскрытие гнойника, когда производят вскрытие гнойника в области послеоперационных швов. Клиническая картина типична: на 3-4 -й день после операции температура тела повышается до 38-39 с, появляются боли в области раны, иногда бывает озноб. Полная и истинная эвентерация проявляется ещё более резким ухудшением общего состояния больного, нарастанием токсикоза, выраженности перитонита и непроходимости кишечника. Чаще всего эти степени эвентераций возникают между 5 и 9 сутками после операции. Наиболее ранним признаком является обильное пропитывание повязки серозно-геморрагической жидкостью, которая впрочем, как правило, быстро – в течение 10-12 ч – приобретает гноевидный характер. Больные жалуются на сильные боли в животе, которые тем интенсивнее, чем обширнее эвентерация. Кожные покровы бледные, акроцианоз, черты лица заострены. Пульс 120-130 в 1 минуту, слабого наполнения и напряжения. В крови лейкоцитоз со сдвигом формулы до юных форм. Язык сухой. Живот вздут, не участвует в акте дыхания. Перистальтика кишечника очень вялая. Живот болезнен во всех отделах. Симптом Щёткина - Блюмберга часто положительный. Если кишечные петли удерживаются швами, то ошибкой является снятие швов и разведение раны вне операционной, так как это может привести к эвисцерации. Знание студентами классификации и клинического проявления отдельных форм этого осложнения поможет в принятии правильного решения в ведении больных с этим видом осложнения. Существует два основных метода лечения эвентерации – консервативный и оперативный. В случае развития подкожной эвентерации при герметичных кожных швах, если не нарастают явления непроходимости кишечника и не усиливаются боли в животе, проводят консервативное лечение. Показаны строгий постельный режим в течение двух недель и плотный бандаж живота. Это условие необходимо соблюдать, так как при подкожной эвентерации до 14-18 суток сохраняется опасность возникновения несостоятельности кожных швов. Лечение частичной эвентерации также консервативное. После очищения раны, через 7-8 суток накладывают вторичный шов, швы снимаются через 10-12 суток. Следует таким больным проводить консервативное лечение по поводу послеоперационной вентральной грыжи, которая образуется, как правило, у всех

больных, леченных консервативно. Наиболее полным является лечение полной эвентерации. Состояние больного бывает настолько тяжёлым, что очень трудно ответить на вопросы: операбелен ли больной, что в данном случае более опасно, консервативное лечение или оперативное устранение эвентерации. Раны передней брюшной стенки после ушивания асептической эвентерации часто заживают первичным натяжением, однако научного обоснования этого явления ещё не дано. При эвентерации III-Y степени в гнойную рану целесообразней таких больных оперировать. Глухой шов наложить невозможно, используется методика, предложенная Савельевым В.С. и Савчуком Б.Д. [(1984)]. В основе профилактики эвентераций лежат мероприятия, направленные на повышение иммунологической реактивности организма, коррекцию обменных нарушений, создание оптимальных условий для заживления раны, а также обеспечения достаточной прочности послеоперационных швов. Надо помнить, что эвентерация никогда не возникает без видимой причины. У больных, у которых отмечается предрасположенность к эвентерации, некоторые хирурги применяют различные технические приёмы, повышающие прочность послеоперационных швов. У больных с резкой интоксикацией, анемией, ожирением или, наоборот, истощением рекомендуют дополнительно накладывать через все слои три-четыре узловых шёлковых шва, а иногда сразу ушивать рану восьмиобразным швом. Применяется также превентивная пластика брюшной стенки у больных, оперированных по поводу запущенных форм рака, разлитого гнойного перитонита, кровотечений в брюшную полость или в органы пищеварительного тракта, сопровождающихся выраженной анемией, длительной механической желтухи, стенозе привратника с выраженной алиментарной дистрофией. В случае глубоких метаболических расстройств, не поддающихся лечению, превентивная пластика не спасает от эвентерации. У нас в диспансере за период с 2003 года по 2005 год произведено 28 операций – ушивания эвентераций.

Таблица №1

Вид операций	2003 г	2004 г	2005 г	2003-2005 гг
ушивание	7	17	4	28

Проанализировано 22 истории болезни оперированных больных, у которых в послеоперационный период осложнился возникновением эвентерации. Этим больным выполнено 28 операций – ушивания эвентерации. При этом в одном случае ушивание эвентерации производилось три раза и в четырёх случаях – два раза. За этот период выполнено следующее количество полостных операций:

Таблица №2

Вид операций	2003 г	2004 г	2005 г	2003-2005 гг
полостные операции	854	891	892	2637

Какой же процент составило данное осложнение по отношению к количеству выполненных полостных операций?

Таблица №3

Годы	2003 г	2004 г	2005 г	2003-2005 гг
% эвентераций	0,8	1,9	0,4	1,1

По литературным данным количество эвентераций в различных клиниках колеблется в пределах от 0,5% до 2,35%. Таким образом, процент эвентераций у нас в диспансере не превышает указанные выше цифры, а в некоторые годы значительно меньше. В структуре заболеваний, по поводу которых производились оперативные вмешательства, из 22 больных в 5 случаях онкологические заболевания не выявлены. Заключительный клинический диагноз: гиперплазия предстательной железы, другие болезни кишечника, другие воспалительные болезни женских тазовых органов, доброкачественное заболевание почки, острый холецистит, что составило 22,7%. По возрастному составу больные распределились следующим образом:

Таблица №4

Возрастной состав	**41 - 50**	**51 - 60**	**61 - 70**	**71 - 80**
количество	2	3	10	7

Большинство больных, у которых возникла эвентерация в послеоперационном периоде у нас в диспансере – это лица пожилого и старческого возраста. Но считать возрастной ценз основной причиной развития эвентерации было бы неверно, так как большинство больных, оперируемых по поводу онкологических заболеваний, как раз лица этого возраста. Если исходить из этих предпосылок, то количество эвентераций у нас должно было бы быть не 1,1%, а 70-80%. Просто надо иметь в виду, что возраст является одной из составляющих причин развития эвентерации. У больных повышенного или пониженного питания также возрастает риск развития эвентерации. В наших случаях пониженного питания по историям болезни не отмечено, а 7 случаях можно отметить из соотношения роста и веса повышенное питание, что составило 32%. Это больные с холециститом – 1, раком прямой кишки – 1, раком почки – 1, раком эндометрия – 2, раком яичников – 1, раком сигмовидной кишки – 1. Оказывает роль в развитии эвентерации и анемия, как до выполнения первой операции по поводу основного заболевания, так и в интервале от 7 до 10 дня после операции. В это время наиболее часто и возникает это осложнение. При анализе историй болезни выявлено, что в 8 случаях имела место анемия или накануне операции по поводу основного заболевания или непосредственно перед эвентерацией. Это составило 36% от общего числа оперированных больных по поводу эвентерации. Показатели гемоглобина колебались в пределах от 84 до 100 г/л. Большинство авторов наибольшее значение среди метаболических нарушений в этиологии возникновения эвентерации придают гипопротеинемии и диспротеинемии. У наших больных в 10 случаях, в послеоперационном периоде и непосредственно перед возникновением эвентерации выявлена гипопротеинемия. Показатели белка при этом колебались в пределах от 51,9 г/л до 59,6 г/л. Низкие показатели белка в наиболее опасный период возникновения эвентерации видимо явились основной её причиной у этих больных. В процентном отношении это составляет 45%. Всё это говорит о недостаточной коррекции белка в послеоперационном периоде. Даже показатели белка на нижней границе нормы ещё не о чём не говорят, так как нарушение соотношения фракций альбуминов и глобулинов может явиться причиной эвентерации. Это уже является общепризнанным фактом. Приводить данные о диспротеинемии у наших больных не представляется возможным, так как производить исследования белковых фракций наша лаборатория не может из-за отсутствия аппа-

рата. Хотелось бы сразу оговориться, что все приводимые выше и в дальнейшем цифры касаются только первой звентерации. Рецидивы эвентерации, которые у нас составили 23%, не рассматривались, так как в причине их возникновения задействованы и многие другие механизмы. Кроме перечисленных имели место и другие причины возникновения эвентерации у наших больных. В 4-х случаях больные были оперированы повторно, в связи с желчным перитонитом после нефрэктомии – 1 случай, по поводу серозно-фибринозного перитонита – 1 случай, наложении трасверзостомы после операции Гартмана – 1 случай, по поводу несостоятельности правого уретросиг-моанастомоза – 1 случай. Эвентерация в этих случаях развилась после второй операции. Повторные операции составили 18%. Отмечено также 3 случая пневмонии, из них один случай выявлен посмертно. Был один случай трахеобронхита выявленный ещё до первой операции. По записям в историях болезни отмечено по одному случаю пареза кишечника, рвоты, механической желтухи, эрозивного дуоденита. В 90,9% случаев непосредственно перед эвентерацией больные отмечали кашель. У многих больных было по нескольку причин, которые могли вызвать эвентерацию. В двух случаях, а это составило 9,1%, не выявлено каких-либо причин, которые могли вызвать эвентерацию. Тем не менее, она произошла. Это ещё раз подтверждает мнение, что эвентерация ещё недостаточно изучена как в хирургии вообще, так и в онкологии в частности.

Студентам, собирающимся стать онкологами, следует обратить на это особое внимание, так как в онкологии это осложнение изучено ещё в меньшей степени, чем в хирургии. Нас также интересует, на какие сутки возникла эвентерация у наших больных. В 14 случаях, а это составляет 64%, эвентерация наступила в сроки с 5 дня по 10 день, что соответствует литературным данным. По одному случаю эвентерация наступила на 3 и 4-е сутки, в четырёх случаях на 13 сутки, ещё по одному случаю на 14 и 16-е сутки. Промокание повязки серозно-геморрагическим отделяемым свидетельствовало о разгерметизации брюшной полости и о том, что эвентерация была полной. Это наблюдалось в 21 случае, что составило 95%. В 100% случаев лечение эвентерации осуществлялось оперативным методом.

Таблица №5

Возникновение эвентерации	**3 сут**	**4 сут**	**5 сут**	**6 сут**	**7 сут**	**8 сут**	**9 сут**	**10 сут**	**13 сут**	**14 сут**	**16 сут**
кол-во случаев	1	1	3	1	4	2	2	2	4	1	1

Каким же образом производилось ушивание передней брюшной стенки? В 19-и случаях, а это составило 86%, передняя брюшная стенка была ушита послойно. В 3-х случаях, или 14%, через все слои.

Выводы:

Эвентерация является ещё недостаточно изученной областью послеоперационных осложнений как в хирургии, так и в онкологии. В диспансере за период с 2003 по 2005 годы имели место 22 случая или 1,1% эвентераций, что соответствует литературным данным. У многих больных отмечалась полиэтиологичность факторов, которые могли явиться причиной возникновения эвентерации. Ведущим фактором можно считать гипопротеинемию, которая составляет 45%, а также диспротеинемию, но белковые фракции у нас не определяются. Ведущая роль гипопротеинемии связана, по-видимому, с недостаточной коррекцией белка в послеоперационном периоде. На втором месте среди ведущих факторов стоит анемия, которая составляет 36%. Третье место можно

отвести «повышенному питанию», что составляет 32%. В 95% случаев эвентерация была полной. В 100% случаев лечение эвентерации проводилось оперативным путём. Ушивание передней брюшной стенки после операций, выполненных по поводу основного заболевания, осуществлялось по общепринятой методике.

Рекомендации:

Больным в послеоперационном периоде необходимо проводить коррекцию белка и белковых фракций в сроки, наиболее опасные возникновением эвентерации. С этой целью необходимо производить определение белковых фракций в диспансере. Своевременно диагностировать и проводить лечение пневмоний и обострений других неспецифических заболеваний легких в целях профилактики эвентерации. В послеоперационном периоде вводить большие дозы аскорбиновой кислоты с целью профилактики эвентерации. В случаях, когда можно прогнозировать возникновение эвентерации при ушивании передней брюшной стенки, можно дополнительно накладывать 3-4 шва через все слои, или выполнить превентивную пластику передней брюшной стенки. В случаях, когда риск ушивания эвентерации превышает само осложнение, можно рекомендовать консервативный метод лечения даже при полной эвентерации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Милонов О.Б., Тоскин К.Д., Жебровский В.В. Послеоперационные осложнения и опасности в абдоминальной хирургии. Медицина. 1990.
2. Тоскин К.Д., Жебровский В.В. 2 пластическая хирургия сложных дефектов брюшной стенки. Здоровье. 1982.

Брагина Т.М., доктор биологических наук, профессор
Ильяшенко М.А., магистрант
Костанайский государственный педагогический институт

К ФАУНЕ РУКОКРЫЛЫХ (CHIROPTERA) СЕВЕРНОГО И ЦЕНТРАЛЬНОГО КАЗАХСТАНА

Рукокрылые (*Chiroptera*) – одна из наиболее распространенных и многочисленных групп теплокровных животных, широко распространенных по земному шару. Мировая фауна рукокрылых насчитывает 2 подотряда, 19 семейств и около 1000 видов. На территории Казахстана обитает три семейства подотряда летучих мышей, распространенных практически во всех природных зонах. Среди млекопитающих — это единственные представители, освоившие настоящий полет. Активность летучих мышей сумеречная и ночная. В засушливых условиях, как правило, они обитают вблизи различных водоёмов [1,2].

Летучие мыши практически безобидны для человека; более того, поедая летающих насекомых, в том числе кровососущих, они приносят огромную пользу. К сожалению, в последнее время численность летучих мышей значительно сократилась. Это связано со многими факторами. Помимо естественных врагов (совы, соколообразные, змеи, кошки, куницы, еноты, грызуны, насекомоядные и внутренние паразиты), основным виновником резкого сокращения численности рукокрылых в настоящее время стал человек. Летучие мыши способны существовать в освоенном человеком ландшафте, но уязвимы перед некоторыми специфическими

угрозами. В первую очередь, это применение инсектицидов, которое приводит к отравлению рукокрылых через пищу. Среди многих причин снижения численности летучих мышей одним из важных моментов считают сокращение числа пригодных убежищ (как зимовочных, так и летних дневных убежищ), в том числе вырубку дуплистых деревьев. Несколько видов летучих мышей отнесены к категории находящейся под угрозой исчезновения и внесены в Красную книгу.

Современное состояние популяций рукокрылых и особенности их экологии в Северном Казахстане изучены не достаточно. Мало сведений о размещении колоний рукокрылых в этом регионе. Отсутствуют детальные сведения о популяциях рукокрылых и их экологии и в Костанайской области.

Предварительный анализ литературных данных показал, что на территории Северного Казахстана обитают 7 видов летучих мышей [2].

1. *Myotis dasycneme* Boie, 1825 – прудовая ночница;
2. *Myotis daubentonii* Kuhl, 1817 – водяная ночница;
3. *Myotis brandti* Eversmann, 1845 – ночница Брандта;
4. *Plecotus auritus* Linnaeus, 1758 – бурый ушан;
5. *Eptesicus nilssoni* Keyserling, Blasius, 1839 – северный кожанок;
6. *Eptesicus serotinus* Schreber, 1774 – поздний кожан;
7. *Vespertilio murinus* Linnaeus, 1758 – двухцветный кожан.

На территории Костанайской области возможны встречи с вышеперечисленными видами, исключая бурого ушана, который не регистрировался вблизи границ Костанайской области [2]. В период исследований на территории Северного и Центрального Казахстана нами обнаружены колонии 3 видов летучих мышей, сведения о которых приведены ниже.

1. **Двухцветный кожан (*Vespertilio murinus*)** – летучие мыши средних размеров. Длина тела от 54 до 64 мм, длина хвоста 36-47 мм, длина предплечья 40-48 мм, размах крыльев 27-31 см. Масса от 8 до 20 г. Мех густой, недлинный. Волосы отчетливо двухцветные: на спине – от темно- до рыжевато-бурого с серебристыми окончаниями волос, создающими «морозную» рябь, на брюхе — белесые или ярко-белые с буроватыми основаниями; резко контрастируют с окраской спины. За ушами и на горле участки желтовато- или ярко-рыжей шерсти. У самок обычно 2 пары сосков. Летательная перепонка и уши темно-бурые [3-5].

Двухцветный кожан широко распространен в умеренном и субтропическом поясах Евразии от Европы через Переднюю и Центральную Азию, Южную Сибирь и Монголию до Дальнего Востока и северо-восточного Китая. Обитает в самых разнообразных ландшафтах, включая антропогенные. Как убежища использует постройки человека и дупла деревьев. Вылетает на охоту в ранних сумерках, охотится на летающих насекомых на большой высоте, обычно над открытыми пространствами, реже – над лесом или водоемами. Может совершать сезонные миграции до 1300 км, но во многих местах двухцветный кожан относится к оседлым видам. Зимует обычно в постройках человека, реже — в подземных укрытиях. Спаривание происходит осенью либо в начале зимовки. Беременность 40-50 дней. Роды в начале-середине лета, в выводке 1-3, чаще 2, детеныша. Лактация около 1 месяца. Выводковые колонии могут включать до нескольких сот самок, самцы держатся обособленно. Живет около 3-5 лет.

Колонии двухцветного кожана ранее были найдены Т.М. Брагиной и Е.А. Брагиным на территории Наурзумского государственного природного заповедника [6]. Они располага-

лись преимущественно в хозяйственных постройках и на крышах кордонов (Наурзумский район Костанайской области), реже в искусственных дуплянках и дуплах деревьев. В 2007 г. (22.05.2007 г.) в постройках лагеря «Светофор» на территории бора Ара-Карагай (Алтынсаринский район Костанайской области) были обнаружены 2 колонии двухцветного кожана. В период работ было отловлено и зафиксировано 7 взрослых особей.

Морфометрия собранных экземпляров проводилась стандартными методами при помощи штангенциркуля. Измерялись длина тела, хвоста, уха, длина козелка, предплечья и длина метакарпальных костей III, IV и V пальцев (табл. 1).

Морфометрия двухцветного кожана. Бор Ара-Карагай
(Алтынсаринский район Костанайской области). 2007 г.

Таблица 1

Измерения	min	max	Средняя величина	Литературные данные
Длина тела	55	60	57,4 ± 0,21	54 – 64
Длина хвоста	36	42	38 ± 0,35	36 – 47
Длина уха	14	16	15,1 ± 0,16	15,9 – 16,7
Длина козелка	4	5	4,2 ± 0,28	7,2 – 7,5
Длина предплечья	43	45	43,7 ± 0,13	40 – 48
Метакарпальная кость III пальца	37	40	38,1 ± 0,18	–
Метакарпальная кость IV пальца	36	39	37,2 ± 0,16	–
Метакарпальная кость V пальца	34	37	35,2 ± 0,15	–

Обследованные экземпляры двухцветного кожана, в целом, имели среднестатистические размеры, характерные данному виду. Исключение составили длина уха и длина козелка, размеры которых у летучих мышей Костанайской области были несколько ниже среднестатистических показателей типичных экземпляров [2].

2. **Усатая ночница (*Myotis mystacinus*** Kuhl, 1817**) -** мелкая летучая мышь. Длина тела составляет от 38 до 48 мм, длина хвоста 36-44 мм, длина предплечья 30-35 мм, размах крыльев 19-23 см, высота уха 9-16 мм. Масса 3,3-8 г. Мех густой, длинный, слегка всклокоченный. Волосы с темными основаниями, окрас спины от темного серовато-бурого (иногда почти черного) до палево-серого, желтоватого или темно-песочного, брюха — от коричневато-серого до чисто белого. Ухо средней длины, сужающееся к концу, с вырезкой на заднем крае, темноокрашенное до самого основания; козелок целиком темный, узкозаостренный, равномерно суженный к вершине, обычно превышает половину высоты ушной раковины. Маска покрыта темными волосами. Ступня с когтями короче половины голени. Крыловая перепонка крепится к основанию внешнего пальца ступни у основания наружного пальца. Эпиблема не развита или слабо развита. Средняя продолжительность жизни усатой ночницы 15-16 лет. Половозрелости достигают в 11 месяцев. В апреле самки появляются в местах выведения потомства. Охотится на летающих насекомых. На кормежку вылетают поздно и, видимо, активны всю ночь, без заметных перерывов. Полет быстрый, маневренный.

Ареал усатой ночницы занимает огромную территорию, куда входит вся Европа, Северная и Центральная Азия. Т.М. Брагиной 8-10 июня 2007 г. обнаружено 3 колонии этого вида в пос. Каражар Кургальджинского государственного природного заповедника на территории Кургальджинского района Акмолинской области. Первая колония располагалась в производст-

венном помещении, где днем летучие мыши находились в щели на потолке на высоте 5 м. Вторая колония заселяла инспекторский дом, летучие мыши размещались на веранде и крыше дома. Третья колония обнаружена на крыше гаража, над воротами. Колонии немногочисленные. Наиболее крупная включала не более 20 взрослых самок. У многих из них имелись детеныши, что типично для данного вида. В выводке 1, реже 2 детеныша. В первой колонии (производственное помещение) два детеныша находились на полу, здесь же размещался помет летучих мышей. Лимитирующими факторами, наряду с другими, является беспокойство на зимовках и в местах летнего обитания.

3. **Поздний кожан (*Eptesicus serotinus*)** - один из самых крупных видов летучих мышей в фауне Казахстана. Длина его тела составляет от 60 до 80 мм, длина хвоста 45-57 мм, длина предплечья 47-55 мм, размах крыльев 32-38 см. Масса тела - от 15 до 30 г. Мех высокий и неровный, волосы одноцветные или слабо двуцветные, на спине от темно-коричневых до светлых палево-серых, на брюхе – от коричневато-серых до чисто белых. Морда темно-бурая или розоватая. Крылья большие, широкие. Эпиблема развита слабо или умеренно. Распространен от Северной Европы и Средиземноморья до Нижнего Поволжья, Казахстана, Средней Азии, Кашмира, Гималаев и юго-восточного Китая.

Обитает в различных, преимущественно антропогенных, ландшафтах. День проводит на чердаках, в трещинах стен и скал, часто колониями. Вылетает на охоту в густых сумерках. Охотится чаще низко над землей, но иногда на очень большой высоте или на субстрате за пределами населенных пунктов. В рационе преобладают крупные жуки. Полет небыстрый, спокойный, но маневренный. Оседлый, в умеренных широтах зимует в утепленной части зданий или на чердаках, реже – в подземных сооружениях, в том числе в пещерах. Выводковые колонии в несколько десятков – сотен самок, самцы держатся обособленно. Беременность около 70 дней, роды в начале лета, в выводке 1-2, редко 3, детеныша. Живет до 19 лет.

Находки позднего кожана отмечались в литературе по р. Тургай [2]. Брагиной Т.М. в 2005 г. была обнаружена колония этого вида в отдельно стоящей постройке в междуречье р. Тургай и р. Улы-Жиланшик в Амангельдинском районе Костанайской области. В период экспедиции по описанию территории планируемого природного резервата «Алтын Дала», организованной Т.М. Брагиной в середине июля 2007 г., Е.А. Брагин и А.Е. Брагин обследовали колонию еще раз и отловили один экземпляр данного вида. В этот же период наблюдалась охота летучих мышей на стоянке экспедиции на берегу р. Улыжиланшик вблизи бывшего пос. Айыркум Амангельдинского района. Лимитирующими факторами являются беспокойство, недостаточное количество удобных мест гнездования.

В период обработки полевых материалов дополнительно были собраны эктопаразиты двухцветного кожана (табл. 2).

Эктопаразиты двухцветного кожана. Костанайская область. Бор Ара-Карагай

Таблица 2

№ зверька	1	2	3	4	5	6	7	Ср. зараженность
кол-во эктопаразитов	4	1	5	2	0	0	1	~ 2 паразита

На теле отловленных особей встречалось от 0 до 5 экземпляров эктопаразитов. Все собранные паразиты представлены классом Насекомые (*Insecta*), отрядом Блохи (*Aphaniptera, Siphonaptera*), семейством *Ischnopsyllidae,* видом *I. obscurus* Wagner, 1898 [7, 8].

Таким образом, в результате проведенных работ выявлено 6 колоний летучих мышей, в том числе 3 колонии на территории Костанайской области. Зафиксировано современное обитание трех видов на территории Северного Казахстана, в том числе редкого вида – усатой ночницы. В последние годы специальных исследований на территории Северного Казахстана, в том числе на территории Костанайской области, не проводилось. В близлежащем регионе России – на Южном Урале – подтверждено современное обитание 13 видов [9], из них 7 оседлых: *Myotis brandtii, M. mystacinus, M. daubentonii, M. dasycneme, M. nattereri, Eptesicus nilssonii* и *Plecotus auritus.*

ЛИТЕРАТУРА

1. Брем А. Звери, I т.- М.: АСТ, 2000. - С. 189.
2. Млекопитающие Казахстана. Алма-Ата: Наука Казахской ССР, 1985. Т. Насекомоядные и Рукокрылые. – С. 125-260.
3. Веб-сайт: http://zmmu.msu.ru/bats/rusbats
4. Веб-сайт: http://ecoclub.nsu.ru/bats
5. Веб-сайт: http://www.cnshb.ru/AKDiL/default.htm
6. Брагин Е.А. и Брагина Т.М. Фауна Наурзумского заповедника. Рыбы, земноводные, пресмыкающиеся, птицы, млекопитающие (аннотированные списки видов). – Костанайский Дом печати, 2002. – С. 48.
7. Определитель насекомых европейской части СССР. Л: «Наука», 1970. Т 5, часть вторая. Двукрылые, блохи. – С. 799 – 844.
8. Фауна, систематика и биология млекопитающих, том 119./Под ред. П.П. Стрелкова. – Л.: Академия наук СССР, 1983. – С. 40.
9. Снитько В.П. Летние местообитания оседлых видов рукокрылых на Южном Урале. — Plecotus et al., 2005, № 8. - С. 43-53.

Важев В.В., доктор химических наук,
Важева Н.В., кандидат педагогических наук,
Актурсунов А.Б., магистрант
Костанайский государственный педагогический институт

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МАСС-СПЕКТРОВ ПРИ ОЦЕНКЕ ТОКСИЧНОСТИ ОРГАНИЧЕСКИХ СОЕДИНЕНИЙ ДЛЯ FATHEAD MINNOW

Исследование токсичности химических веществ для человека и животных – длительный и дорогостоящий процесс, связанный с проведением экспериментов, которые начинают противоречить требованием гуманного отношения к животным. В связи с этим ведутся поиски альтернативных методов определения параметров токсичности химических соединений. Одним из наиболее перспективных направлений является изучение зависимости между структурой и биологической активностью вещества (QSAR - направление). Для количественного описания структуры молекул привлекаются дескрипторы различной природы (конституционные, топологические, квантово-химические и др.). Весьма часто как объекты моделирования токсичности используются водные организмы, в том числе рыба голец fathead minnow. Качество моделирования и прогнозирования характеризуется коэффициентом корреляции R между прогнозируемыми и экспериментальными значениями параметра токсичности и стандартным отклонением s. В качестве меры токсичности обычно используют $lg(LC_{50})$-логарифм концентрации токсиканта, вызывающую гибель половины особей популяции.

Полагая, что каждый фрагмент молекулы (типа метильной или гидроксильной группы) вносит определенный постоянный вклад в показатель токсичности, Мартин и др. [1] с помощью нейросетей, а также множественной линейной регрессии построили две модели острой токсичности по отношению к fathead minnow для 397 органических веществ. Модели имели близкие свойства и демонстрировали довольно высокую корреляцию расчетных и экспериментальных данных ($R^2 > 0,9$), однако, проверка моделей на контрольной выборке не осуществлялась. Хуусконеном [2] представлены модели $lg(LC_{50})$ для гольца, построенные на наборе из 140 соединений различных классов. В качестве дескрипторов использовались 14 типов электротопологических индексов. Для тренировочной выборки из 130 органических соединений была получена линейная регрессионная модель с R=0,917 и s=0,36. Для небольшой контрольной выборки из 10 соединений соответственно R=0,911, s=0,47. Нейронные сети дали некоторое уточнение в случае того же самого набора, и значения среднеквадратичных отклонений составили s=0,31 для тренировочной выборки и s=0,30 для контрольной выборки. Дмитровым и др. [3] выполнено моделирование токсичности 51 наркотических веществ для fathead minnow. Дескрипторами служили коэффициент распределения в системе октанол/вода (логарифм K_{ow}) и энергия низшей свободной молекулярной орбитали (НСМО), R=0,924. Приведенная в статье [4] модель токсичности альдегидов для fathead minnow имела R=0,619. С использованием четырех квантовохимических дескрипторов были разработаны прогнозирующие модели водной токсичности для fathead minnow набора из 50 ароматических и алифатических альдегидов [5]. Лучшая модель имела R= 0,9317.

В настоящей работе исследована возможность использования масс-спектров как дескрипторов молекулярной структуры для прогнозирования $lg(LC_{50})$ химических соединений для гольца fathead minnow. Масс-спектры были успешно применены нами при прогнозировании токсичности кислородсодержащих органических веществ для *Tetrahymena pyriformis* [6].

Масс-спектры веществ взяты на сервере NIST (США) [7]. Показатели токсичности для fathead minnow взяты из работы [8]. Использован набор из 250 органических соединений различных классов. Тренировочная выборка состояла из 200, а контрольная из 50 веществ. Преобразования спектров и расчеты выполнены по схемам, изложенным в [9]. Часть результатов прогнозирования, относящаяся к контрольной выборке, приведена в таблице 1.

Экспериментальные [8] и рассчитанные по масс-спектрам значения $lg(LC_{50})$ веществ контрольной выборки для fathead minnow

Таблица 1

Соединение	CAS	Экспер	Расч	Разность
Benzenamine, 2,3,5,6-tetrachloro-	3481-20-7	5.93	6.47	-0.54
Pyridine, 3-methyl-	108-99-6	2.81	2.87	-0.06
Methyl Isobutyl Ketone	108-10-1	2.27	2.55	-0.28
2-Hexanone, 5-methyl-	110-12-3	2.86	2.55	0.31
Nonanoic acid	112-05-0	3.18	3.59	-0.41
Pentanal	110-62-3	3.82	3.82	0.00
Propane, 2-methoxy-2-methyl-	1634-04-4	2.12	2.22	-0.10
2-Hexanone	591-78-6	2.37	2.30	0.07

Acetonitrile	75-05-8	1.49	2.12	-0.63
Monoethanolamine	141-43-5	1.47	1.17	0.30
2-Propyn-1-ol	107-19-7	4.56	5.03	-0.47
1-Hexanamine	111-26-2	3.25	3.45	-0.20
Benzenamine, 4-ethyl-	589-16-2	3.22	3.38	-0.16
Ethane, 1,1,2,2-tetrachloro-	79-34-5	3.92	3.95	-0.03
1-Piperazineethanol	103-76-4	1.31	1.55	-0.24
2-Propenoic acid, 2-hydroxyethyl ester	818-61-1	4.38	5.03	-0.65
Benzene, 1,2,4-trimethyl-	95-63-6	4.19	4.14	0.05
Benzene, 1,3-dichloro-	541-73-1	4.27	3.83	0.44
Ethyl Acetate	141-78-6	2.58	2.96	-0.38
Benzenemethanamine, N,N-dimethyl-	103-83-3	3.55	2.91	0.64
Toluene	108-88-3	3.42	3.72	-0.30
Aniline	62-53-3	3.03	2.96	0.07
N,N-Diethyl-2-aminoethanol	100-37-8	1.82	1.44	0.38
n-Propyl acetate	109-60-4	3.23	2.94	0.29
Benzylamine	100-46-9	3.02	2.76	0.26
2-Butanamine, 3-methyl-	598-74-3	2.49	2.29	0.20
1-Heptanamine	111-68-2	3.72	3.36	0.36
o-Xylene	95-47-6	3.81	4.13	-0.32
Ethanamine, 2-methoxy-	109-85-3	2.16	1.96	0.20
Benzaldehyde, 4-ethoxy-	10031-82-0	3.74	3.94	-0.20
Hexanoic acid, ethyl ester	123-66-0	4.21	4.33	-0.12
p-Xylene	106-42-3	4.21	4.21	0.00
1,2-Benzenedicarboxylic acid, bis(2-methylpropyl) ester	84-69-5	5.49	5.10	0.39
2-Propenoic acid, 2-methyl-, 2-hydro-xyethyl ester	868-77-9	2.76	3.02	-0.26
Furan, tetrahydro-	109-99-9	1.52	1.28	0.24
2-Butanone, 3,3-dimethyl-	75-97-8	3.06	2.96	0.10
Phenol, 2,3,6-trimethyl-	2416-94-6	4.22	4.20	0.02
2-Heptanone	110-43-0	2.94	3.23	-0.29
Ethylenediamine	107-15-3	2.55	2.31	0.24
Benzaldehyde	100-52-7	3.93	3.50	0.43
Dibutyl phthalate	84-74-2	5.33	5.86	-0.53
Aniline, N-methyl-	100-61-8	3.03	3.29	-0.26
1,3-Butadiene, 2,3-dimethyl-	513-81-5	4.08	3.71	0.37
Benzene, 2,4-dichloro-1-methyl-	95-73-8	4.54	4.51	0.03
Propanedioic acid, dimethyl ester	108-59-8	4.03	3.91	0.12
Benzene, 1-chloro-2-methyl-	95-49-8	4.23	3.73	0.50
Pyridine, 5-ethyl-2-methyl-	104-90-5	3.17	3.58	-0.41
Hexanal	66-25-1	3.66	3.65	0.01
Diisopropyl ether	108-20-3	2.11	2.01	0.10
2-Octanone	111-13-7	3.45	3.44	0.01

CAS- регистрационный номер по Chemical Abstracts

Использованы названия веществ, принятые в базе [7].

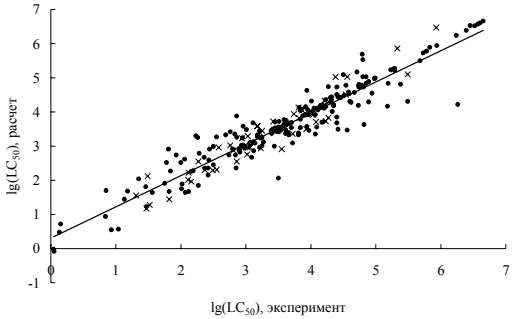


Рисунок 1. *Корреляция между экспериментальными и вычисленными значениями lg(LC_{50}) для fathead minnow*

● – тренировочная выборка;
×- контрольная выборка

На рисунке 1 изображена зависимость между расчетными и экспериментальными значениями lg(LC_{50}) для fathead minnow для всего набора веществ. Гистограмма распределения частот ошибок прогнозирования lg(LC_{50} (рисунок 2) несколько отличается от нормального распределения, что вероятно, вызвано низкой точностью использованных экспериментальных данных.

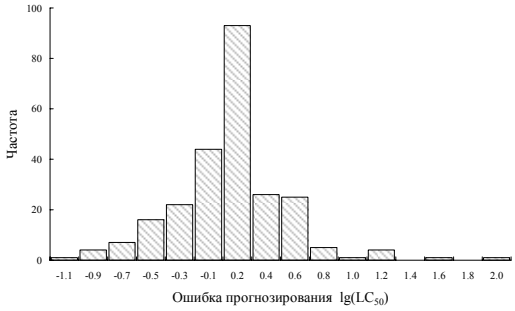


Рисунок 2. Гистограмма распределения частот ошибок прогнозирования lg(LD_{50})

Количественные показатели полученных корреляционных зависимостей приведены в табл. 2.

Показатели корреляции между экспериментальными и вычисленными значениями lg(LC_{50})

Таблица 2

Показатели кореляции	Весь набор	Тренировочная выборка	Контрольная выборка
R	0,9484	0,9471	0,9584
s	0,38	0,39	0,32

Полученные нами результаты превосходят по качеству прогнозирования параметров токсичности соответствующие литературные данные, что обусловлено более высокой информационной емкостью масс-спектров по сравнению с традиционно используемыми дескрипторами. Для дальнейшего повышения качества прогнозирования следует выполнить экспертизу параметров токсичности веществ, входящих в тренировочную выборку.

ЛИТЕРАТУРА

1. Martin T.M., Young D.M. Prediction of the Acute Toxicity (96-h LC50) of Organic Compounds to the Fathead Minnow (Pimephales promelas) Using a Group Contribution Method // Chem. Res. Toxicol. – 2001. - Vol. 14, № 10. P. 1378 -1385.
2. Huuskonen J. QSAR modeling with the electrotopological state indices: predicting the toxicity of organic chemicals// Chemosphere. 2003.- Vol.50.- № 7. P.949-953.
3. Dimitrov S.D., Mekenyana O.G., Sinksb G.D., Schultz. T.W. Global modeling of narcotic chemicals: ciliate and fish toxicity // Journal of Molecular. Structure: THEOCHEM. – 2003. - Vol. 622, № 1-2,7. P. 63-70.
4. Dimitrov S., Koleva Y., Schultz T.W., Walker J.D., Mekenyan O. Interspecies quantitative structure-activity relationship model for aldehydes: aquatic toxicity // Environ. Toxicol. Chem. – 2004. - № 2. P. 463-470.
5. Smiesko M., Benfenati E. Predictive Models for Aquatic Toxicity of Aldehydes Designed for Various Model Chemistries // J. Chem. Inf. Comput. Sci. 2004. Vol. 44, № 3. P. 976 -984.
6. Важев В.В. Использование масс-спектров в прогнозировании токсичности кислородсодержащих оранических веществ для Tetrahymena pyriformis // Поиск. Серия естественных и технических наук. - 2004. - № 4 (2). С. 19-25.
7. NIST Chemistry WebBook. NIST Standard Reference Database Number

69 November 1998 Release. http://webbook.nist.gov/chemistry/
8. He L., Jurs P.C. Assessing the reliability of a QSAR model's predictions // Journal of Molecular Graphics and Modelling. 2005. Vol. 23. P. 503-523.
9. Важев В.В. Использование ИК - и масс-спектров в QSAR/QSPR – исследованиях. – Костанай: КГУ, 2003. - 114 с.

Важев В.В., доктор химических наук
Важева Н.В., кандидат педагогических наук
Калина Е.В., магистрант
Костанайский государственный педагогический институт

ПРОГНОЗИРОВАНИЕ КОНСТАНТ ДИССОЦИАЦИИ КАРБОНОВЫХ КИСЛОТ ПО ИХ ИК СПЕКТРАМ

Карбоновые кислоты, их производные, а также многочисленные соединения, содержащие наряду с карбоксильной иные функциональные группы (например, аминокислоты, оксикислоты и др.), имеют большое биологическое значение и находят разнообразное практическое применение. К числу важнейших характеристик карбоновых кислот относятся константы диссоциации, используемые для оценки реакционной способности веществ, расчёта кислотно-основных равновесий в многокомпонентных системах в фармакологии и фармацевтической химии, токсикологии, экологии. Обычно за меру константы диссоциации принимают ее обратный логарифм pK. Существующие справочные данные значений pK не превышают нескольких тысяч ввиду трудоемкости их экспериментального определения, что побуждает развивать расчетные методы оценки и прогнозирования pK. Одним из перспективных направлений численной оценки является QSPR (Quantitative Structure- Property Relationships) подход, устанавливающий корреляции свойства с дескрипторами молекулярной структуры.

В недавней работе [1] представлены линейные модели показателя кислотности pK для алифатических карбоновых кислот и для спиртов, построенные с помощью наборов эмпирических атомных дескрипторов. Для модели pK 1122 алифатических карбоновых кислот коэффициент корреляции R между экспериментальными и расчетными значениями был равным 0,902, стандартное отклонение s= 0,423; для модели pK 288 спиртов коэффициент корреляции – 0,904, стандартное отклонение 0,755. Оценка pK карбоновых кислот, анилинов и фенолов с использованием квантовых топологических молекулярных описателей выполнена в [2]. Коэффициенты корреляции составили: 0,959 (кислоты), 0,987 (анилины), и 0,976 (фенолы). Ксанг и др. [3] использовали набор из 625 кислот и 412 оснований. Полученные модели имеют s =0,41 для кислот и 0,30 для оснований. В работе [4] с привлечением квантовохимических дескрипторов выполнена оценка pK фенолов, карбоновых кислот и спиртов. Коэффициенты корреляции составили 0,96 для фенолов; 0,84 для неароматических карбоновых кислот; 0,89 для бензойных кислот и 0,89 для спиртов. В статье [5] сообщено о результатах моделирования pK для 16 алифатических карбоновых кислот с R=0,97, s=0,24.

Нами рассмотрена возможность использования ИК спектров карбоновых кислот в качестве дескрипторов при оценке значений pK. Был взят набор из 58 предельных и непредельных карбоновых кислот, принадлежащих к

алифатическому, алициклическому, ароматическому рядам. Показатели pK получены с сайта базы данных PhysProp [6], ИК спектры веществ в газовой фазе взяты на сервере NIST (США) [7]. Тренировочная выборка состояла из 40, а контрольная- из 18 веществ. Расчеты выполнены с помощью разработанной нами компьютерной программы PROGROC (PROGram RObustness Calculation) [8], там же приведены способы нормировки спектров. Результаты прогнозирования pK приведены в таблицах 1,2 и на рисунке 1. Названия веществ приводятся в соответствии с принятыми в [7].

Экспериментальные [6] и рассчитанные по ИК спектрам значения pK CAS- регистрационный номер по Chemical Abstracts

Таблица 1

№	Соединение	CAS	Экспер	Расч	Разность
1	2	3	4	5	6
1	Nonanedioic acid	123-99-9	4.55	4.87	-0.32
2	2-Biphenylcarboxylic acid	947-84-2	4.31	4.34	-0.03
3	(p-Methoxyphenoxy)acetic acid	1877-75-4	3.21	3.22	-0.01
4	Pentanoic acid, 4-oxo-	123-76-2	4.64	4.48	0.16
5	Propanoic acid	79-09-4	4.88	5.07	-0.19
6	2,3-Dimethoxybenzoic acid	1521-38-6	3.98	3.98	-0.00
7	1-Naphthalenecarboxylic acid	86-55-5	3.60	3.57	0.03
8	2-Naphthalenecarboxylic acid	93-09-4	4.17	4.21	-0.04
9	2-Propenoic acid, 3-phenyl-	621-82-9	4.44	4.40	0.04
10	Decanoic acid	334-48-5	4.90	5.04	-0.14
11	Cyclohexanecarboxylic acid	98-89-5	4.90	4.83	0.07
12	Benzoic acid, 2-methyl-	118-90-1	3.98	3.93	0.05
13	Cyclohexaneacetic acid	5292-21-7	4.80	4.69	0.11
14	Benzenepropanoic acid	501-52-0	4.66	4.62	0.04
15	2-Propenoic acid, 2-methyl-	79-41-4	4.65	4.65	0.00
16	3,5-Dimethylbenzoic aicd	499-06-9	4.54	4.50	0.04
17	p-Methylcinnamic acid	1866-39-3	3.21	3.20	0.01
18	3-Methylphenoxyacetic acid	1643-15-8	3.20	3.10	0.10
19	Benzeneacetic acid	103-82-2	4.31	4.36	-0.05
20	3-Methylcinnamic acid	3029-79-6	4.21	4.31	-0.10
21	2-Naphthylacetic acid	581-96-4	4.30	4.30	0.00
22	Butanoic acid, 3-methyl-	503-74-2	4.77	4.58	0.19
23	3-Methoxyphenoxyacetic acid	2088-24-6	3.14	3.14	0.00
24	2-Hydroxy-3-methylbenzoic acid	83-40-9	2.95	2.95	0.00
25	4-Ethylbenzoic acid	619-64-7	4.35	4.35	-0.00
26	p-Tolueneacetic acid	622-47-9	4.37	4.37	0.00
27	.alpha.-Methylcinnamic acid	1199-77-5	4.17	4.20	-0.03
28	Benzoic acid, 3-methoxy-	586-38-9	4.09	4.15	-0.06
29	Benzeneacetic acid, .alpha.-methyl-	492-37-5	4.90	4.81	0.09
30	Butanoic acid, 2-ethyl-	88-09-5	4.71	5.00	-0.29
31	p-Propoxybenzoic acid	5438-19-7	4.78	4.77	0.01
32	Salicylic Acid	69-72-7	2.97	3.00	-0.03
33	2,2-Dimethylvaleric acid	1185-39-3	5.02	4.68	0.34
34	Butanedioic acid	110-15-6	4.21	4.18	0.03
35	Butanedioic acid, methyl-	498-21-5	3.17	3.20	-0.03
36	Propanoic acid, 2-methyl-	79-31-2	4.84	4.60	0.24

37	Benzoic acid, 4-hydroxy-	99-96-7	4.54	4.57	-0.03
38	Propanoic acid, 2,2-dimethyl-	75-98-9	3.14	3.44	-0.30
39	2-Propenoic acid	79-10-7	4.26	4.22	0.04
40	Acetic acid	64-19-7	4.76	4.71	0.05
41	Pentanoic acid, 4-methyl-	646-07-1	4.84	4.97	-0.13
42	4-Methylphenoxyacetic acid	940-64-7	3.21	2.91	0.30
43	2,3-Dimethylbenzoic acid	603-79-2	3.72	3.62	0.10
44	Benzoic acid, 3-hydroxy-	99-06-9	4.30	4.35	-0.05
45	2,6-Dimethylbenzoic acid	632-46-2	3.35	3.13	0.22
46	Octanoic Acid	124-07-2	4.89	4.76	0.13
47	Butanoic acid, 2-methyl-	116-53-0	4.81	4.55	0.26
48	Butanoic acid	107-92-6	4.82	4.88	-0.06
49	Heptanoic acid	111-14-8	4.80	4.93	-0.13
50	2-Methoxyphenoxyacetic acid	1878-85-9	3.23	3.01	0.22
51	4-Phenylbutyric acid	1821-12-1	4.76	4.95	-0.19
52	Nonanoic acid	112-05-0	4.95	4.84	0.11
53	Hexanedioic acid	124-04-9	4.44	4.49	-0.05
54	5-Phenylvaleric acid	2270-20-4	4.90	4.98	-0.08
55	2-Acetylbenzoic acid	577-56-0	4.13	4.02	0.11
56	Acetic acid, phenoxy-	122-59-8	3.17	3.01	0.16
57	Hexanoic acid	142-62-1	4.88	4.94	-0.06
58	Octanedioic acid	505-48-6	4.52	4.15	0.37

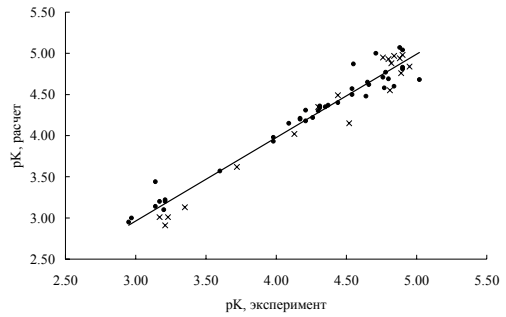


Рисунок 1. Корреляция между экспериментальными и вычисленными значениями pK

● – тренировочная выборка;

×- контрольная выборка

Приведенная на рисунке 2 гистограмма распределения частот ошибок прогнозирования pK близка к нормальному распределению.

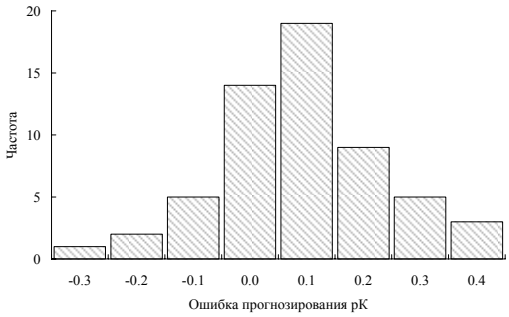


Рисунок 2. Гистограмма распределения частот ошибок прогнозирования pK

Показатели корреляции между экспериментальными и вычисленными значениями pK

Таблица 2

Показатели корреляции	Весь набор	Тренировочная выборка	Контрольная выборка
R	0,9765	0,9792	0,9834
s	0,14	0,13	0,15

Данные таблицы 2 убедительно демонстрируют высокий потенциал использования ИК спектров для оценки констант диссоциации органических соединений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Zhang J., Kleinöder T., Gasteiger J. Prediction of pK(a) Values for Aliphatic Carboxylic Acids and Alcohols with Empirical Atomic Charge Descriptors // J. Chem Inf. Model. – 2006. - Vol. 46, № 6. P. 2256-2266.
2. Chaudry U.A, Popelier P.L. Estimation of pKa using quantum topological molecular similarity descriptors: application to carboxylic acids, anilines and phenols // J. Org. Chem. – 2004. – Vol. 69, № 2. P. 233-41.

3. Xing L., Glen R.C., Clark R.D. Predicting pKa by Molecular Tree Structured Fingerprints and PLS // J. Chem. Inf. Comput. Sci. – 2003. – Vol. 43, № 3. P. 870 -879.
4. Citra M.J. Estimating the pKa of phenols, carboxylic acids and alcohols from semi-empirical quantum chemical methods // Chemosphere. – 1999. – Vol 38, № 1. P. 191-206.
5. Schürmann G., Cossi M., Barone V., Tomasi J. Prediction of the pKa of Carboxylic Acids Using the ab Initio Continuum-Solvation Model // J. Phys. Chem. A. – 1998. – Vol. 102, № 33. P. 6706 -6712.
6. UW-Madison Chemistry Library. PHYSICAL & CHEMICAL PROPERTIES: O-P. Режим доступа: http: // esc.syrres.com/ interkow/ physdemo. htm
7. NIST Chemistry WebBook. NIST Standard Reference Database Number 69 - November 1998 Release. http://webbook.nist.gov/chemistry/
8. Важев В.В. Использование ИК- и масс-спектров в QSAR/QSPR– исследованиях.- Костанай: КГУ, 2003. - 114 с.

Кариева М.В., магистрант
Жалкевич В.Т., доцент
КГУ им.А.Байтурсынова

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛОГИКО-СМЫСЛОВЫХ МОДЕЛЕЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ОРГАНИЧЕСКОЙ ХИМИИ

Переход общества к качественно новому состоянию влияет на цели обучения. Требуются люди убежденные, активные, ищущие, умеющие жить и работать в условиях демократии, в обстановке возрастающей экономической и социальной ответственности за себя и свою страну. Поэтому первоочередными целями обучения становятся развитие способов умственных действий, формирование самостоятельности и творчества, усвоение знаний, умений и навыков.

В связи с этими целями большое значение играет развивающее обучение. Если при традиционном обучении (информационном, сообщающем) деятельность учащихся носит репродуктивный характер – воспроизведение, выполнение заданий по образцу, по определенному алгоритму, то в условиях развивающего обучения эта деятельность становится продуктивной. Учащийся самостоятельно ищет решение нового для него задания, проблемы, то есть он учится применять знания в новой ситуации и самостоятельно разрабатывать алгоритм решения стоящей перед ним проблемы.

Существует достаточно много методов развивающего обучения. Большинство из них применяются на протяжении многих лет. Но одним из новых и перспективных методов является использование логико-смысловых моделей [1].

Особенно важное значение этот метод приобретает при изучении химии, как одного из сложных предметов.

Понятие «логико-смысловая модель» было введено В.Э. Штейнбергом для представления знаний в виде многомерной модели, состоящей из двух компонентов: содержательного (смысловые элементы) и логического (порядок расположения смысловых элементов). Использование логико-смысловых моделей может значительно повысить эффективность обучения, позволит учесть тип познавательной деятельности учащихся (право- и левополушарные). Особенно эффективно использовать логико-смысловые модели для учащихся с правополушарным типом познавательной дея-

тельности, которые склонны рассматривать частности, слагающие целое, осуществлять поиск общей картины и смысла явления, и для которых основной метод познания – дедуктивный (от общего к частному). Построение логико-смысловых моделей способствует формированию целостного восприятия любой информации [2,3].

Сущность развивающего обучения как технологии обучения также можно представить в виде логико-смысловых моделей (Рисунок 1).

Рассмотрим один из аспектов применения логико-смысловых моделей. Например, при изучении карбоновых кислот логико-смысловые модели могут быть использованы для иллюстрации философских категорий «сущность», «особенное», «единичное», лежащих в основе системы развивающего обучения.

На этапе обобщенной модели способа познания карбоновых кислот преподаватель совместно с учащимися составляет логико-смысловую модель «Портрет карбоновой кислоты», проектируя способы познания этих веществ по шести осям: состав, строение, физические свойства, химические свойства, получение, применение. При этом он опирается на имеющиеся знания учащихся, заполняя оси 1-3 и оставляя оси 4-6 свободными для дальнейшей работы. Таким образом, к концу изучения темы, после накопления у учащихся соответствующих знаний логико-смысловая модель «Портрет карбоновой кислоты» будет выглядеть, как показано на рисунке 2 [4-6].

Рисунок 1

Развивающее обучение как технология обучения

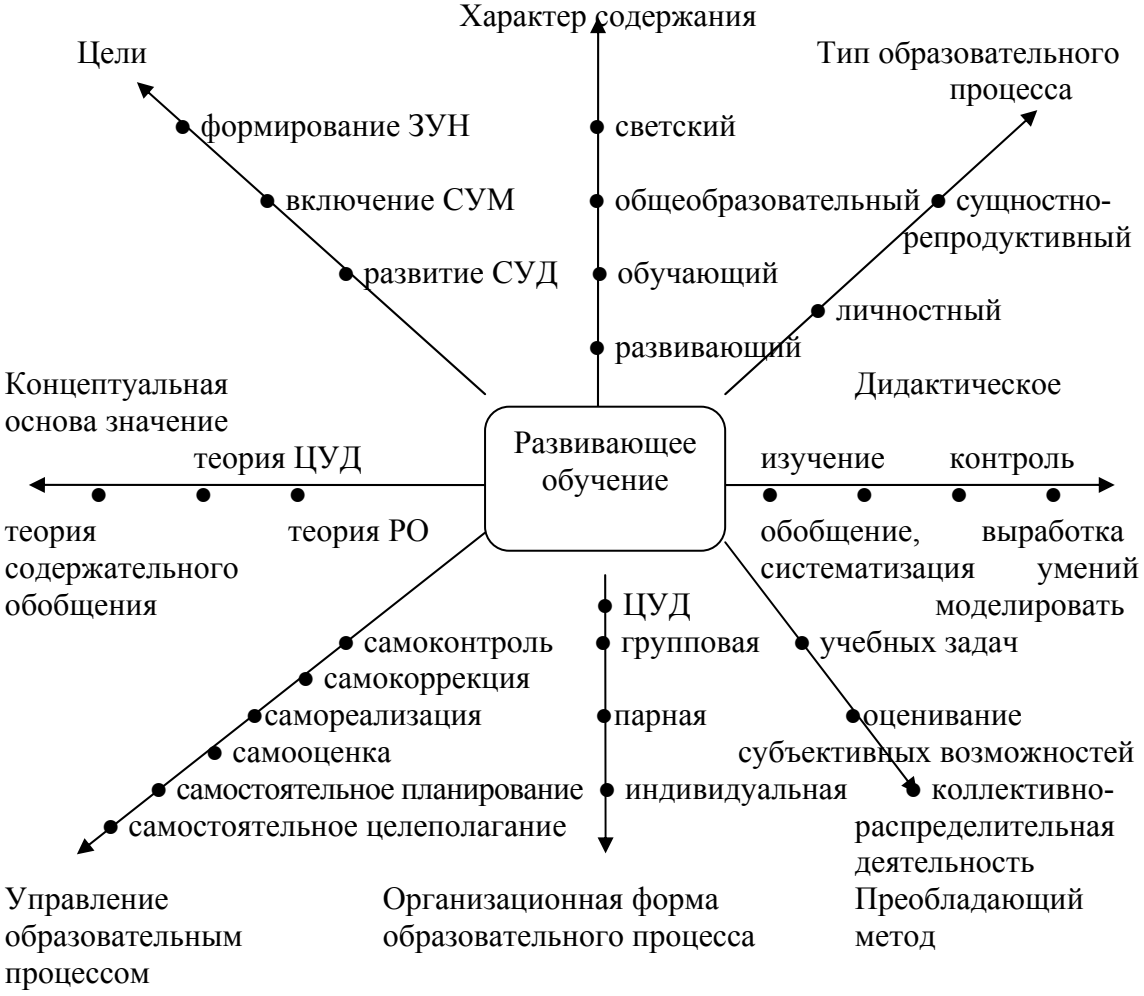
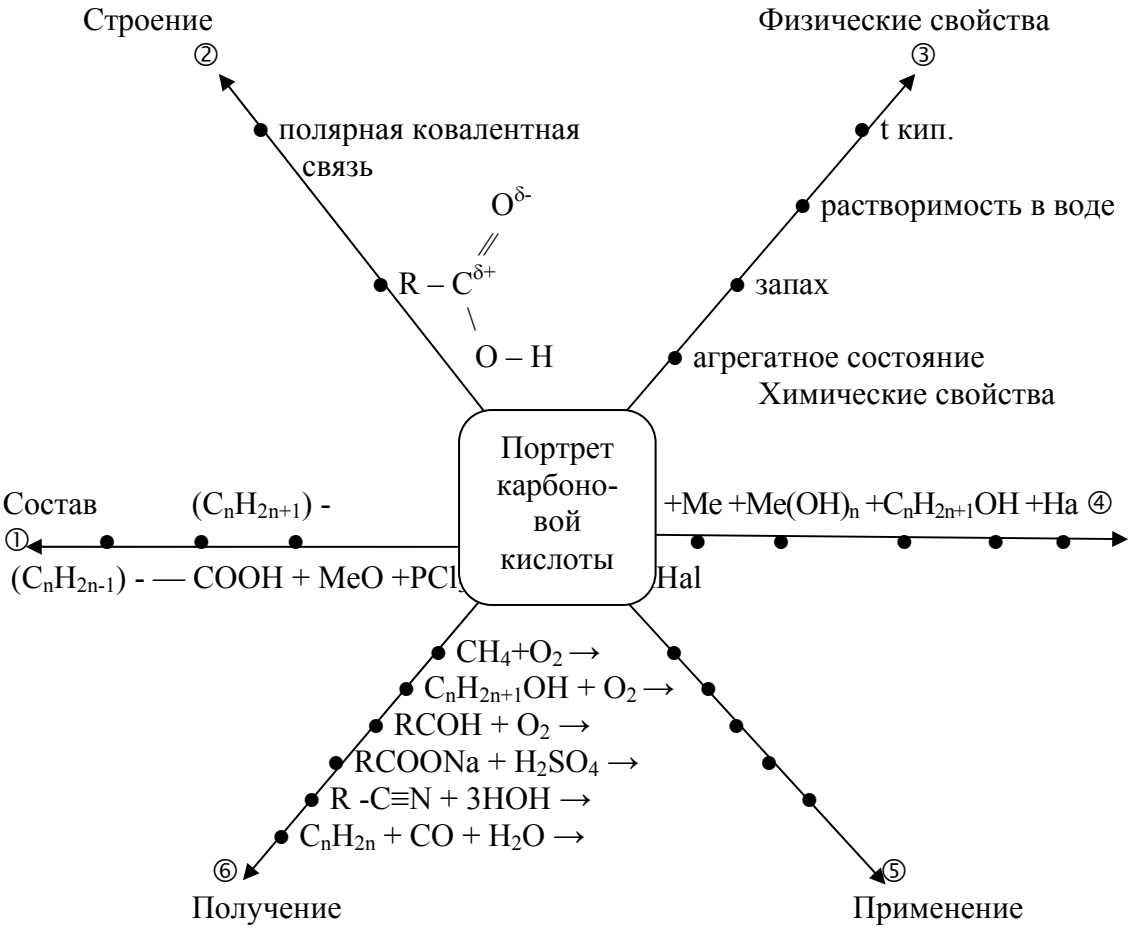


Рисунок 2

Портрет карбоновой кислоты



Категорию «особенное» на данном этапе познания иллюстрирует логико-смысловая модель одноосновных предельных карбоновых кислот.

Категория «единичное» может быть представлена логико-смысловой моделью конкретной карбоновой кислоты.

При дальнейшем изучении химии учащиеся возвращаются к построенным логико-смысловым моделям и заполняют свободные точки на осях новой информацией. Такая организация процесса обучения повышает эффективность и результативность образовательного процесса.

Использование логико-смысловых моделей способствует активизации мыслительной деятельности учащихся, прочному усвоению знаний, развитию логического мышления.

Данную методику использования логико-смысловых моделей можно также применять при изучении других тем, так как она не только активизирует познавательную и умственную деятельность учащихся, но и способствует быстрому запоминанию изучаемого материала, а также формированию целостного восприятия любой информации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Шабанов А.В., Стрюков Г.А. Использование приемов развития мышления при обучении химии. // Химия в школе, 1993. № 6. с. 33-36.
2. Воскобойникова Н.П., Галыгина И.В., Галыгина Л.В. Логико-смысловые модели в развивающем обучении. // Химия в школе, 2005. №5. с.42-45.
3. Воскобойникова Н.П., Галыгина И.В., Галыгина Л.В. К вопросу о педагогических технологиях и системах обучения. // Химия в школе, 2002. № 2. с. 16-21.

4. Зуева М.В., Зазнобина Л.С., Штулифнер В.А. Методика преподавания химии. – М.: Высшая школа, 1981. – 190 с.
5. Иванова Р.Г., Осокина Г.Н. Изучение химии в 9-10 классах. – М.: Просвещение, 1983. – 288 с.
6. Ким А.М. Органическая химия. – Новосибирск: Сибирское унив. изд., 2004. – 844 с.

Коваль В.В., магистрант
Костанайский государственный педагогический институт

РУДНЫЕ МЕСТОРОЖДЕНИЯ КОСТАНАЙСКОЙ ОБЛАСТИ

В экономике Республики Казахстан минеральные ресурсы играют важнейшую роль, являясь основой развития горнодобывающей и перерабатывающей промышленности, предметом экспорта в страны СНГ и дальнее зарубежье. Освоение минерально-сырьевых ресурсов превратило Костанайскую область в развитый индустриальный регион Казахстана, специализирующийся, главным образом, на отраслях горнодобывающей промышленности. Данная отрасль промышленности определяет общее состояние экономики области и место области в географическом разделении труда. Костанайская область является одной из важнейших железорудных базы республики, которая способствует активному экономическому развитию не только Костанайской области, но и Казахстана в целом.

Костанайская область богата различными полезными ископаемыми. В течение длительной геологической истории здесь сформировались крупные месторождения железных руд, бокситов, золота, титановых руд, асбеста, бурых углей и др. В настоящее время Костанайская область по запасам железной руды занимает одно из ведущих мест не только в Казахстане, но и в СНГ, на ее долю приходится 93% разведанных запасов железной руды республики. Костанайская область является уникальной железорудной провинцией, на ее территории сосредоточено более 32 млрд. тонн железных руд, по их запасам она занимает ведущее место в мире. Железорудные месторождения Костанайской области представлены тремя типами: скарново-магнетитовыми, бурожелезняковыми рудами и железистыми кварцитами. Первые два типа относятся к промышленным типам месторождений, а железистые кварциты в настоящее время не имеют промышленного значения. Наибольшую промышленную ценность представляют скарново-магнетитовые руды, общие запасы которых составляют 13 млрд. тонн. Они легко обогащаются и из них получают концентраты с высоким содержанием железа (65-66 %), из оолитовых бурожелезняковых руд (общие запасы 19 млрд. т) - бедные концентраты с содержанием железа 47-50 %. Железистые кварциты относятся к труднообогатимым рудам, запасы руд невелики и составляют 0,4 млрд.т.

Наибольшее промышленное значение имеют скарново-магнетитовые месторождения, образующие Костанайский магнетитовый пояс, прослеженный вдоль восточного склона Южного Урала на расстояние более 800км при ширине до 100-200км. Здесь открыты уникальные месторождения: Соколовское, Сарбайское, Качарское, каждое из которых имеет запасы более миллиарда тонн высококачественной руды. Они являются основной сырьевой базой крупнейшего Соколовско-Сарбайского горного производственного объединения (АО «ССГПО»). Разведано множество

крупных, средних и мелких месторождений: Давыдовское, Ломоносовское, Куржункульское и др. Из них в стадии отработки находится Куржункульское месторождение. Руды массивные и прожилково-вкрапленные. Среднее содержание железа 40-45%. Разработка ведется карьерами и, в меньшей степени, подземным способом. Суммарные ориентировочные запасы магнетитовых руд превышают 10 млрд.тонн.

С верхнемеловыми прибрежно-морскими отложениями связано уникальное Аятское месторождение оолитовых железных руд. Оно обнажается по берегам р.Аят и плавно погружается на восток на глубину 100 и более метров. Руды имеют гетит-хлорит-сидеритовый состав. Содержание железа в рудах 32-40% при среднем, по разведанному участку, 37,08%. Ориентировочные запасы руд составляют 14 млрд.тонн, в том числе подсчитанные балансовые - 7 млрд.тонн.

С аллювиальным комплексом пород верхнего олигоцена связаны месторождения оолитовых железных руд арало-торгайского типа. Наиболее крупным из них является Лисаковское месторождение. Оно начинается в 20км от ст. Тобол и протягивается в широтном направлении через территорию Денисовского, Тарановского и Аулиекольского районов. Основные рудные минералы: гетит, лептохлорит, сидерит. Из экологически вредных примесей следует отметить фосфор, содержание которого колеблется от долей до 1-2%, и серу (доли процента). Среднее содержание железа в балансовых рудах составляет 35,01%. Запасы месторождения оцениваются в 6 млрд. тонн.[1]

Развитие железорудной промышленности началось в 50-ые годы прошлого столетия с освоения Сарбайского, а затем Соколовском месторождений железных руд. Эти месторождения входят в Костанайский железорудный бассейн, где сосредоточено 85% запасов железных руд Казахстана. Месторождения железных руд простираются двумя меридиональными полосами западнее Костаная. Железные руды зале-гают в наиболее развитых в хозяйственном отношении районах области, что значительно облегчает их освоение. Руды обогащаются на Соколовско-Сарбайском, Лисаковском и Качарском горно-обогатительных комбинатах. Руды Лисаковского месторождения плохо транспортабельны из-за своего особого механического состава. Поэтому большая часть их не только обогащается, но и гранулируется, то есть поступает потребителям уже в виде окатышей.

Местные железорудные предприятия характеризуются высокой экономической эффективностью. Себестоимость товарной руды на Соколовско-Сарбайском производственном объединении почти в 2 раза ниже, чем на подобных предприятиях Урала в России. Еще ниже стоимость продукции Лисаковского комбината. Поэтому южноуральским металлургическим заводам выгодно покупать сырье в нашей области. Железорудные окатыши поставляются на Карагандинский АО «Миттал Стил Темиртау», Магнитогорский, Нижнетагильский, Орско-Халиловский, Челябинский металлургический завод «Метчел» и другие металлургические комбинаты и заводы Казахстана и России, а также в Китай (город Урумчи).[2]

Костанайская область вносит большой вклад в развитие экономического потенциала Казахстана, отчасти благодаря различным инновационным проектам, без которых перспектива роста невозможна. АО «ССГПО» на сегодняшний день реализует проект строительства завода по производству металлизированного продукта с содержанием железа не менее 90 %. Срок реализации – 2006-2009 гг. Завод будет выпускать 2,5 млн. тонн в год губчатого железа с

содержанием железа в нем 92-93 %. Проект будет стоить 470 млн. долларов.[3] Также ведется работа по расширению рудной базы и увеличению мощности ТЭЦ до 267 МВт. Что касается развития сырьевой базы, то в ближайшие годы карьеры объединения будут добывать 50 млн. тонн сырой руды, в этой связи значительно увеличится производство товарной продукции. Это в какой-то степени происходит благодаря возросшему объему инвестиций, направляемых на развитие производства. Например, если в 2002 году они составляли 22 млн. долларов, то в текущем году – 160 млн. долларов. На сегодня их освоено 80%. Соколовско-Сарбайское горно-производственное объединение планирует увеличить объемы производства окатышей на 18% до 8,7 млн. т, железорудного концентрата - на 30% до 16,7 млн. т, добычу железной руды - на 31% до 40,2 млн. т. Добыча железной руды составит 30,7 млн. т, производство концентрата - 12,9 млн. т, окатышей - 7,4 млн. т. В текущем году объединение намерено реализовать 11,8 млн. т товарной железорудной продукции, из которых 4,8 млн. т составляет концентрат и 7 млн. т окатыши.[4] При этом 84% этого объема пойдет на экспорт, в частности, в Китай и российскому ММК. Отгрузка железорудной продукции потребителям составит более 16 млн. т, в том числе 7,3 млн. т концентрата и 9 млн. т окатышей, экспорт будет доведен до 91% от общего объема реализации. ССГПО намерено поставить в Китай 5-6 млн. тонн железорудной продукции против 2,5 млн. тонн, запланированных на 2005 г. Рынок Китая для компании является перспективным, однако основным считается контракт с ММК: 60% продукции объединение планирует поставлять ММК.

В состав горнодобывающей промышленности входит также и добыча бокситов. Бокситы - наиболее ценный вид исходного сырья для излучения алюминия. На территории области сосредоточены основные запасы алюминиевого сырья республики. Открыто и разведано большое количество бокситовых месторождений, образующих три района: Западно-Торгайский, Центрально-Торгайский и Восточно-Торгайский (Амангельдинский). Добыча бокситов осуществляется на Краснооктябрьской и Амангельдинской группах месторождений, главным потребителем костанайских бокситов является Павлодарский алюминиевый завод. В настоящее время в области добывается более 3,7 млн. тонн бокситов.

Помимо бокситов известны месторождения меди, цинка, свинца, никеля, и кобальта.

Медные месторождения и рудопроявления выявлены на западе области. Это небольшие объекты медно-порфирового типа. Из них наиболее интересным является Баталинское месторождение, представляющее линейный штокверк в одноименном гранодиоритовом массиве. Содержание меди в рудах достигает 0,8-2,2%.

Месторождение цинка Шаймерден находится в пределах Краснооктябрьского рудного поля и представляет собой компактное тело в карстовой депрессии. Среднее содержание цинка в балансовых рудах 27,09%. Руды, в основном, окисленные каламин-смитсонитовые с примесью сфалерита и галенита.

Небольшие проявления свинцовых и свинцово-цинковых руд сосредоточены в Северном Улытау (Заречное, Маятасское и др.) Они приурочены к линейным корам выветривания углеродсодержащих сланцев докембрия.

Никель-кобальтовые месторождения сосредоточены в Житикаринском районе. Они связаны с древней корой выветривания гипербазитов. Наиболее крупным является Шевченковское месторождение.

В Костанайской области также разведаны месторождения золота, серебра, титана, угля, она богата неметаллическими полезными ископаемыми: огнеупорными глинами, строительным камнем, строительным песком.

Из всего вышеизложенного можно отметить, что продукция горнодобывающей промышленности - главная статья экспорта области и основной источник валютных поступлений. Горнодобывающая промышленность определяет общее состояние экономики области и обеспечивает существенную долю в структуре промышленного производства области -66,6%. Данный факт можно считать положительным с экономической точки зрения. Но если взглянуть на обратную сторону данного производства, можно увидеть и ряд отрицательных моментов. Одним из них является недостаточное комплексное использование минерального сырья. Эта проблема продолжает оставаться в числе важнейших геолого-технологических и экономических задач. В настоящее время недостаточная комплексность добычи и переработки извлекаемых полезных ископаемых приводит к потерям до 20-30% учтенных в недрах запасов. Наиболее значимые потери возникают на стадии переработки добытых руд. При этом в отвалах предприятий безвозвратно теряются многие ценные компоненты. Важнейшей задачей является совершенствование технологических процессов с целью создания безотходных технологий и исключения выбросов в атмосферу. При этом следует учесть, что ничего нельзя сделать без наведения порядка в учете и контроле мест захоронения отходов, а также без разработки новых методов их обезвреживания и утилизации. Рациональное природопользование всегда являлось компромиссом между необходимостью производства и объективными требованиями охраны окружающей среды. Считается, что успешная реализация хозяйственных решений может быть достигнута только за счет рационального использования природных ресурсов и принятия мер экологической безопасности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Энциклопедия Костанайской области. Костанай. 2005
2. Искакова К.А. «География Костанайской области». Алматы 2003.
3. Куцева Н. «Представляли проекты…» //Магнетит № 31 3 августа 2007, с. 1-3
4. Анатольева Д. «Президент на костанайщине» //Магнетит № 38 21 сентября 2007, с.1.

Рыжко И.М., учитель
Естественно-математическая гимназия г.Костаная

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА С УЧЕБНИКОМ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ ПО ФИЗИКЕ В 7 КЛАССЕ

Учебник является одним из основных средств обучения учащихся. Изучение и анализ построения школьных учебников позволил нам сделать следующие выводы.

Содержание образования учебник представляет на двух уровнях: учебного предмета и учебного материала. В учебном материале учитываются не только знания, предусмотренные программой, но и способы деятельности, которые должны уметь осуществлять учащиеся, выполняя задание, та творческая деятельность, которая предполагается в теме и то эмоционально-ценностное отно-

шение, которое обеспечивает его усвоение.

Учебный материал отражает не только содержание, которое должно быть усвоено учащимся в соответствии с программой, но и специальное содержание, благодаря которому оно может быть усвоено. Процесс усвоения программного содержания, предполагает особое содержание деятельности усвоения.

Информация в учебнике фиксируется в основном в виде различных текстов, а также внеструктурных текстовых компонентов учебника.

Способы деятельности, подлежащие осуществлению в ходе превращения их в навыки и умения, фиксируются в основном в виде заданий на репродуктивном уровне деятельности - актуализировать или произвести действие.

Такие задания могут быть перед текстом, внутри текста, после текста.

Опыт творческой деятельности фиксируется в основном в виде постановки творческих задач к основному тексту, или ссылкой на задания в других пособиях.

Содержание эмоциональной и оценочной деятельности фиксируется в учебниках в виде эмоционально-насыщенных текстов обращенных к чувству учащихся: образность речи, яркость наглядность иллюстративного материала, изящество доказательств и формулировок, постановка нравственных и эстетических проблем, заданий на осознание и выражение своего отношения.

Формирование у учащихся умений и навыков в работе с учебником является одной из главных задач учителя физики. В связи с внедрением в учебный процесс новых учебников, обогащенных новым содержанием и стилем изложения учебного материала, перед учителем встала проблема методики организации деятельности учащихся по усвоению способов изучения учебного материала.

Наш опыт позволил наметить пути и разработать методику самостоятельной работы учащихся с учебником нового поколения.

С самого начала изучения физики мы предлагаем учащимся системную работу с учебником, для реализации которой вначале четко определяются основные требования к знаниям и умениям учащихся. Затем используем разработанный нами дидактический материал, который позволяет организовать, систематизировать, контролировать, и управлять самостоятельной работой учащихся с учебником.

Как образец приведем некоторые материалы нашего опыта, иллюстрирующие этот подход на примере физики 7 класса.

Основные требования к знаниям и умениям учащихся

К концу 7-го класса обучающиеся должны:

по теме "Введение"

- иметь представление о методах физической науки, ее целях и задачах; знать и понимать такие термины, как *материя, вещество, физическое тело, физическая величина, единица физической величины*. При изучении темы у учащихся должны сформироваться первоначальные знания об измерении физических величин;

- уметь объяснять устройство, определять цену деления и пользоваться простейшими измерительными приборами (мензурка, линейка, термометр).

по теме "Строение вещества"

- иметь представление о молекулярном строении вещества, явлении диффузии, связи между температурой тела и скоростью движения молекул, силах взаимодействия между молекулами. Знать и понимать сходства и различия в строении веществ в различных агрегатных состояниях;

- уметь применять основные положения молекулярно-кинетической теории к объяснению диффузии в

жидкостях и газах, явления смачивания и не смачивания, капиллярности, а также различий между агрегатными состояниями вещества;

по теме "Движение и силы"

- знать физические явления, их признаки, физические величины и их единицы (путь, скорость, инерция, масса, плотность, сила, деформация, вес, равнодействующая сила);

- знать законы и формулы (для определения скорости движения тела, плотности тела, давления, формулы связи между силой тяжести и массой тела);

- уметь решать задачи с применением изученных законов и формул; изображать графически силу (в том числе силу тяжести и вес тела); рисовать схему весов и динамометра; измерять массу тела на рычажных весах, силу - динамометром, объем тела - с помощью мензурки; определять плотность твердого тела; пользоваться таблицами скоростей тел, плотностей твердых тел, жидкостей и газов;

по теме "Давление твердых тел, жидкостей и газов"

- знать физические явления и их признаки; физические величины и их единицы (выталкивающая и подъемная силы, атмосферное давление); фундаментальные экспериментальные факты (опыт Торричелли), законы (закон Паскаля, закон сообщающихся сосудов) и формулы (для расчета давления внутри жидкости; архимедовой силы).

- уметь применять основные положения молекулярно-кинетической теории к объяснению давления газа и закона Паскаля; экспериментально определять;

по теме "Работа и мощность"

- знать физические величины и их единицы (механическая работа, мощность, плечо силы, коэффициент полезного действия);

- знать формулировки законов и формулы (для вычисления механической работы, мощности, условия равновесия рычага, "золотое правило" механики, КПД простого механизма);

- уметь объяснять устройство и чертить схемы простых механизмов (рычаг, блок, ворот, наклонная плоскость); решать задачи с применением изученных законов и формул; экспериментально определять условия равновесия рычага и КПД наклонной плоскости;

- выталкивающую силу и условия плавания тел в жидкости; решать задачи с применением изученных законов и формул; объяснять устройство и принцип действия барометра-анероида, манометра, насоса, гидравлического пресса.

Образец дидактического материала:

К уроку 1/1. Что изучает физика. Физические явления. Наблюдения и опыт.

В классе

1. Рассмотрите учебник физики:

а) прочитайте предисловие;

б) найдите оглавление, по нему определите, на каких страницах находится параграф "Научные методы изучения природы", где находятся ответы к упражнениям, где описаны лабораторные работы, запишите эти страницы;

в) найдите предметно-именной указатель, по указанным в нем страницам найдите тексты, рассказывающие об Т.Аубакирове и Т.Мусабаеве.

1. В следующем перечне названий веществ и тел: стекло, стакан, чернила, древесина, капля воды, сахар, кусок сахара - выпишите сначала названия веществ, затем названия тел. Ответьте (письменно) на вопрос: в чем отличие друг от друга воды и капли воды, сахара и куска сахара.

Дома

1. Прочитайте параграф 1, 2 и 7.
2. Проведите с текстом параграфа 2 следующую работу:

а) прочитайте в конце параграфа вопросы для самоконтроля и найдите на них ответы;

б) напишите в тетради, где находится ответ на каждый вопрос (например: на вопрос 2 ответ содержится в начале абзаца 2);

в) не глядя в текст, ответьте (письменно) на все вопросы, а затем по тексту проверьте, правильно ли вы ответили.

3. Ответьте (устно), используя текст, на все вопросы 1 и 7.

4. Пользуясь таблицами, данными на внутренней стороне обложки учебника (эти страницы называют форзацами), выполните упражнения:

1,2м = см; 300см = м; 0,7 = см

К уроку 2/2. Что изучает астрономия.

В классе.

1. Дома вы выполнили, проверяем их.

2. Откройте стр.10, нашли абзац "Освоение космоса" и выписали фамилии космонавтов наших соотечественников и первого в мире космонавта.

3. Открыли стр.14 и нашли ответ на вопрос: что изучает раздел астрономии - космонавтика?

4. Используя предметно-именной указатель, найдите материал в учебнике об астрономическом приборе-телескопе.

Дома

1. Прочитайте параграфы 3 и выпишите в тетрадь:

а) самые крупные научно-технические достижения XX века;

б) выполните задание 2 после параграфа на стр.12.

2. Прочитайте параграф 4 и ответьте (устно) на вопросы для самоконтроля, используя текст.

3. Прочитайте параграф 5 и 6 как дополнительный материал по астрономии и выполните задание 3 на стр18, пункт 1 (составить конспект).

Дидактический материал, подобного типа, предлагается ко всем урокам курса физики 7 класса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Башарулы Р., Токбергенова У., Казахбаева Д. "Физика и астрономия" для 7 класса. Алматы, "Атамура", 2003.
2. Башарулы Р., Токбергенова У., Казахбаева Д. Методическое руководство "Физика и астрономия". Алматы, "Атамура", 2003.
3. Кем В.И., Крогарт Б.А. "Физика и астрономия". Сборник задач и упражнений для 7 класса. Алматы, "Атамура", 2003.
4. Полянский С.Е. Поурочные разработки по физике для 7 класса. Москва "ВАКО", 2003.
5. Покровский А. Демонстрационный эксперимент по физике в 7-8 классах.
6. Кирик Л.А. Физика-7. Разноуровневые самостоятельные и контрольные работы. Москва, Илекса, 2002.

Семакина М.Н., магистрант
КГУ им.А.Байтурсынова

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕРМИНА ЦЕМЕНТАЦИЯ ПРИ ОПИСАНИИ ПРОЦЕССОВ ХИМИКО-ТЕРМИЧЕСКОЙ ОБРАБОТКИ

На данный момент одной из важнейших задач развивающегося машиностроения в Республике Казахстан является разработка новых и развитие традиционных методов улучшения эксплутационных свойств деталей на высоком уровне. Это обеспечит более высокий уровень надежности и долговечности технических средств и соответственно их комплектующих. Для решения этой задачи неоспорима важность отработки всех технологи-

ческих процессов изготовления и упрочнения деталей. Это ведет к повышению контролируемости и управляемости всех факторов, действующих в течение этих процессов. Каждый шаг процесса, должен быть абсолютно дифференцирован, прозрачен, наблюдаем и измерен. В соответствии с требованиями СТ РК ИСО 9001-2001 [1] объективное измерение является основой для постоянного улучшения процесса. Из вышесказанного следует, что каждый параметр, фактор в любом процессе должен быть тщательно проанализирован, терминизирован и, необходимо подчеркнуть, измерен.

Цели настоящей статьи следующие:

1) изучение соответствующей литературы и нормативных документов;
2) анализ происхождения термина «цементация»;
3) уточнение содержания понятия широко используемого процесса упрочнения поверхностного слоя – цементации;
4) определение вкладываемых в этот термин значений;
5) определение дифференцирующих данный процесс физико-химических параметров;
6) внедрение и использование в действующих технологических документах термина «цементация».

Так называемый метод «цементация» широко используется при химико-термической обработке (ХТО) деталей ответственного назначения в Костанайском Филиале Акционерного Общества «Агромашхолдинг» (Костанайский дизельный завод). При запуске ХТО основной номенклатуры изделий из улучшаемых сталей (ГОСТ 4543-71) [2] перед технологической службой завода возникло достаточно большое количество задач, которые требовали тщательного изучения и принятия качественного решения. Одним из таких проблемных факторов стал процесс цементации. Этот достаточно универсальный метод требует к себе, однако, высокого внимания при технологическом проектировании и точности в исполнении. Естественно возникает вопрос, а что же такое цементация? Насколько корректно применение данного термина при описании соответствующих процессов? Сделаем небольшое историческое отступление.

Данный метод является самым первым методом ХТО, сведения о начале ее использования относятся к древнейшим временам. Цементация железа осуществлялась в древесно-угольном порошке.

П.П. Аносов впервые в 1830 г. разработал способ изготовления литой стали путем газовой цементации кричного железа в твердом состоянии с последующим его расплавлением. Насыщение осуществлялось в тигле в атмосфере оксида углерода, который образовывался в горне при сгорании древесного угля. Но этот способ цементации железа широкой известности не получил.

Сочетание цементации и закалки использовано и для упрочнения других деталей. Д.К. Чернов указывал: «…процессу *цементации* подвергают уже готовые железные изделия для осталивания лишь на известную глубину, если от поверхности требуется большая твердость, между тем как само изделие не должно быть ломко. Крупные напилки… обыкновенно делаются из железа, которое с поверхности превращено цементацией в сталь; с поверхности цементуются также части ружейного замка и некоторые машинные части, подверженные сильному истиранию….по окончании процесса содержимое горшка обыкновенно высыпают в раскаленном состоянии прямо в воду, так что образовавшаяся в поверхностном слое изделий сталь тут же закаливается; потом изделия отпускают. Подобного

рода операция известна под названием *закалка в пакетах*»[3].

Таким образом, в XIX в. уже применяли цементацию как диффузионное насыщение железа углеродом с последующей закалкой и отпуском. Чтобы отразить изменения в механизме упрочнения, стали использовать новые названия. Если раньше *цементацией*, т.е. насыщение углеродом, упрочнение достигалось за счет диффузионного насыщения железа и изделий, то затем оно обеспечивалось за счет двух технологических операций: повышения содержания углерода и последующей закалки. В настоящее время в технической литературе термины *цементация* и *науглероживание* обозначают одно и то же, т.е. насыщение стали (изделий углеродом) [4]. В частности, один из классиков советской металлургической школы Новиков И.И. в «Теории термической обработки металлов» отдельным пунктом подчеркивает тождественность терминов «*науглероживание*» и «*цементация*». Общепринятым является определение: *науглероживание, цементация* – ХТО, заключающаяся в диффузионном насыщении поверхностного слоя металла (изделия) углеродом [5]. Однако необходимо подчеркнуть, что при описании процессов ХТО имеется стилистическая тенденция использовать термин «цементация» вместо «науглероживание». Так при описании параметров, характеризующих свойства упрочненного слоя, в конструкторской документации используют термин «цементованный» вместо «науглероженный» [6].

Обратимся к истоку термина «цементация». Терминология в области производства металла впервые разработана во Франции в XVI веке. В дальнейшем в XVII и XIX вв. французская металлургия занимала передовые позиции, что способствовало распространению этих терминов и в других странах. Широкое распространение французского языка в России в значительной степени способствовало использование этой терминологии русскими металлургами. Отсюда французское *cementation* стало использоваться как цементация. Сам термин *cementation* образован от термина *cement* – цемент, который был известен уже раньше из практики строительства. Во французском языке слово cement соответствует также и понятию карбюризатор. Таким образом, слово *cementation* обозначает и науглероживание, и упрочнение, вызванное насыщением углерода. Оно отражало практику того времени: при насыщении мягкого железа углеродом оно превращалось в сталь, т.е. процесс диффузионного насыщения сопровождается упрочнением. Именно для упрочнения железа путем перевода его в сталь и была изобретена *cementation* – цементация.

Анализ французских терминов по ХТО показывает, что термин *cementation*, прежде всего, соответствует русскому «*науглероживание*». Например, *cementation suive de trempe* означает – цементация с последующей закалкой. Одновременно этот термин (при определении других методов ХТО) соответствует насыщению. В литературе под словом *cementation* понимают диффузионное насыщение одним или большим количеством элементов во внешний поверхностный слой металла посредством диффузии при высокой температуре [7]. Такие названия, как цементация алюминием, цементация хромом, цементация азотом и другими элементами, которые использовали в литературе в 30-е годы XX в. [8] и которые соответствовали французским терминам *cementation par l alum-cementation*.

Вернемся к классикам советской школы химико-термической обработки металлов. М.Е. Блантер дает следующее определение: “цементацией называется обработка, связанная с

поверхностным насыщением стали углеродом", "цементация заключается в насыщениии стали углеродом для придания деталям машин высокой поверхностной твердости и износостоийкости, а также повышения предела выносливости (предела усталости)" [9]. М.Е. Блантер также подчеркивает, что цементуемая сталь для достижения нужных механических свойств подвергается термической обработке. Ю.М. Лахтин указывает, что "цементацией (науглероживанием) называется химико-термическая обработка, заключающаяся в диффузионном насыщении поверхностного слоя стали углеродом при нагревании в соответствующей среде - карбюризаторе…окончательные свойства цементованные изделия приобретают в результате закалки и низкого отпуска, выполняемых после цементации" [10].

По словам И.И.Новикова, "Цементация является промежуточной операцией, цель которой – обогащение поверхностного слоя углеродом. Требуемое упрочнение поверхностного слоя изделия достигается закалкой после цементации. Закалка должна не только упрочнить поверхностный слой, но и исправить структуру перегрева, возникающую из-за многочасовой выдержки стали при температуре цементации". И.И.Новиков подчеркивает, что ХТО как химическая обработка может быть связана не только с науглероживанием (это может быть и нитроцементация, в частности): "Химико-термическая обработка - это термическая обработка, сочетающая тепловое воздействие с химическим, в результате чего изменяются состав и структура в поверхностных слоях, а иногда и по всему объему изделия"[5].

С другой стороны А.Н. Минкевич связывает цементацию с закалкой, не проводя достаточно резкой границы между химизмом и термо-фазовыми превращениями этих двух процессов: "Цементация - наиболее распространенный в машиностроении способ химико-термической обработки стальных деталей - применяется для получения высокой прочности деталей. Эти свойства достигаются обогащением поверхностного слоя низкоуглеродистой, легированной и нелегированной стали углеродом до концентрации эвтектоидной или заэвтектоидной и последующей термообработкой, сообщающей поверхностному слою структуру мартенсита с тем или иным количеством остаточного аустенита". Кроме того, А.Н. Минкевич указывает на неотъемлемость цементации от последующей термообработки: "Режимы охлаждения после цементации и режимы последующей термической обработки определяются кинетикой распада аустенита в цементованном слое и сердцевине стали"[11]. Коллектив авторов-разработчиков руководящего технического материала РТМ 032.005-81 В.М.Зинченко, Б.В.Георгиевской и др. также указывают на неразрывность этих двух процессов: "химико-термическая обработка является сложным технологическим процессом, включающим в себя нагрев и насыщение углеродом в газовой атмосфере, закалку в масле…" [12].

Таким образом, мы приходим к выводу, что в большинстве распространенных научных трудов, посвященных ХТО, исследователи указывают на необходимость выделения понятия, диффузии углерода в поверхностный слой стали при высоких температурах, в отдельный, самодостаточный термин. Также общепринято, что термины «науглероживание» и «цементация» являются тождественными. Последующая термообработка (нормализация, закалка, отпуск и др.) рассматриваются как отдельные стадии. Тем не менее, четко прослеживается неразрывность и комплиментарность процессов науглероживания (цементации) и последующей термообработки, а

иногда даже тенденция объединять их в одно целое под одним из каких – то определений, в частности, цементация, химико-термическая обработка.

Термин «цементация», а также его производные, введены и используются в нормативно-технических и технологических документах КФ АО «Агромашхолдинг».

Выводы:

1) сделан анализ соответствующей технической литературы и нормативных документов;
2) выполнен анализ исторического развития и формирования термина «цементация»;
3) уточнено содержание понятия широко используемого процесса упрочнения поверхностного слоя различных деталей – цементации;
4) определены вкладываемые в данный термин значения;
5) дифференцированы определяющие данный процесс физико-химические параметры;
6) внедрен в действующие нормативно-технические и технологические документы КФ АО «Агромашхолдинг», определяющий термин «цементация» и его производные.[13]

ЛИТЕРАТУРА

1. СТ РК ИСО 9001. 10-12с.
2. ГОСТ 4543-71 Сталь легированная конструкционная. Технические условия. 3-37с.
3. Чернов Д.К. О влиянии механической и термической обработки на свойства стали. Избранные труды по металлургии и металловедению. М.: Наука, 1983. 100-119с.
4. Многоязычный толковый словарь. Металлы. Строение. Свойства. Обработка. Под научной ред. проф. В.Я. Кершенбаума, проф. Б.А. Прусакова. М.: Издательский центр «Наука и техника», 1999. 710с.
5. Новиков И.И. Теория термической обработки металлов. Металлургия, 1986. 463-465 с.
6. ОСТ 23.4.181-80. Сталь цементованная и нитроцементованная для поршневых пальцев. Методы контроля качества микроструктуры.
7. Металлы и сплавы. Справочник. С-Пб.: АНО НПО «Профессионал», АНО НПО «Мир и семья», 2003. 1090с.
8. Минкевич Н.А. Свойства, тепловая обработка и назначение стали и чугуна. М.-Л. ГОСМАШМЕТИЗДАТ, 1932. 321-324 с.
9. Блантер М.Е. Металловедение и термическая обработка. М.: 1963. – 416 с.
10. Лахтин Ю.М. Металловедение и термическая обработка металлов. – М.: «Металлургия» , 1984. – 360 с.
11. Минкевич А.Н. Химико-термическая обработка металлов и сплавов. – М.: «Машиностроение» , 1965. – 492 с.
12. РТМ 032.005-81 В.М.Зинченко, Георгиевской Б.В. Технологические процессы цементации и нитроцементации. НИИТАВТОПРОМ, 1981.- М.:1981. 7-25 с.
13. Конструкторская документация КФ АО «Агромашхолдинг». Чертеж Палец поршневой № 446-1004020; № 236-1004020.

Байменова Б.Ж., аға оқытушы
Қостанай мемлекеттік педагогикалық институты

ҚАЗАҚ ТІЛІН ОҚЫТУ ӘДІСТЕМЕСІ – ҒЫЛЫМНЫҢ БІР САЛАСЫ

Әдістеме − метод, гректің metodos деген сөзінен шыққан, қазақша зерттеу жолы деген мағынаны білдіреді.

Ғылым адам баласы ой-санасының, дүние танымының өсуіне байланысты бірте-бірте дамып, қалыптасады.

Ғылымның алуан түрі бар. Соның бірі-қазақ тілін оқыту әдістемесі. Қазақ тілі әдістемесі-ана тілін ұсынудың заңдылықтарын және тіл туралы білімді балаларға үйрету жолдары мен құралдарын зерттейтін педагогикалық ғылым. Тарихи жағынан дамыған, жетілген, теориялық негізгі қалыптасқан, белгілі бір ғылыми жүйеге келген ғылым.

Әдістеменің зерттейтін объектісі, мақсаты, зерттеу әдістері қалыптасқан жүйесі бар.

Қазақ тілін оқыту методикасы, ең алдымен, оқушыға қандай тілдік категорияларды үйрету керек? Қандай әдіс-тәсілдер арқылы үйретуге болады? Деген мәселелерді қарастырады.

Сондай-ақ, қазақ тілін оқыту методикасы-қазақ әдеби тілінің маңызын, әдіс-тәсілдерін, амалдарын, оқушыға ана тілінен білім берудің, оны меңгертудің жолдарын үйретететін ғылым. Мұғалім ана тілінен теориялық білім беру арқылы оқушының өзін қоршаған ортаға көзқарасын қалыптастырады. Отанына шын берілген нағыз патриот, азамат етіп тәрбиелейді. Ондай дағдымен білім, тәрбие беру қазақ тілін дұрыс оқыту арқылы іске аспақ. Сонымен бірге, методика мұғалімді өзінің мамандығын құрметтеуге тәрбиелейді. Методика мұғалімнің творчестволық тұрғыдан жұмыс істеуіне бағыт берумен бірге, сабақ берудің тиімді әдіс-тәсілдерін меңгеруге көмектеседі.

Қазақ тілін оқыту әдістемесі лингвистика, логика, педагогика және психология ғылымдарымен тығыз байланысты.

Әдістеменің лингвистикаға байланыстылығы − ол оқылатын пәннен жеке-дара қаралмайды. Тіл білімі жөніндегі материалдың мазмұнынан орай әдіс-тәсілдерді таңдау, қолдану, олардың жолдарын көрсету, жаттығу мен дидактикалық материалдарды таңдап, іріктеумен тікелей байланысты. Мысалы: фонетикамен оқытумен байланысты түрлі фонетикалық талдау жасау, әріптерді, дыбыстарды дұрыс айта білу, ал сөз таптарын оқыту барысында морфологиялық талдау, түрлі салыстырулар, жалғау мен жұрнақтың ара-жігін ажыраттыру сияқты әдіс-тәсілдер қолданылады.

Қазіргі педагогика, психология, логика ғылымдарының соңғы жаңалықтарына шолу жасай келіп, қазақ тілін оқыту әдістемесінің ғылым ретінде дамуының басты ерекшеліктерін мына мәселелердің төңірегінде қарастыруға болады: әдістемелік зерттеу жұмыстары жетіліп, олар кең өріс алды, эксперименттік, бақылау жұмыстары жүргізілуде, мектеп тәжірибесі жан-жақты зерттеліліп, жаңа факті, дәлелдермен байытуда, сондай-ақ, жалпы әдістеме ғылымындағы жетістіктерді, әсіресе орыс тілі әдістемесіндегі қажетті, тиімді, пайдалы деген іс-тәжірибелерді пайдаланып келеміз, атап айтқанда, оқушылар үлгіріміндегі басты кемшіліктер, оны жоюдың нақты жолдарын қарастырылуда. Мысалы: тіліміздің фонетикалық, морфологиялық негіздерін жетік білмеуден емлелік қате жіберу, пунктуациялық және стильдік қателердің кездесуі қазақ тілін оқыту әдістемесіне басты назар аударуды талап етеді. Сондай-ақ, мектептегі оқыту жүйесі-

нің деңгейін мұқият бақылай, зерттей отырып, әдістеме ғылымының жаңалықтарынан, әсіресе қазіргі сабаққа қойылатын талаптардан мұғалімнің үнемі хабардар болып, өсіп отыруын негізгі мәселелердің бірі деп санау керек. Яғни, қазақ тілі білімі мен оның әдістемесін тығыз байланыста қарау мұғалімдердің жан-жақты творчестволық ізденістерін дамыту, ой туғызу, көмектесіп, бағыт беру қазіргі мектеп реформасы талаптарына сай негізгі мәселелердің бірі болып есептеледі.

Қазақ тілін оқыту әдістемесін жетілдіру процесі әлі аяқталған жоқ. Өйткені әдістеме озат мұғалімдер тәжірибелерімен толығып, оның мазмұны мен жүйесі, құрылысы кеңейіп, байып отырылады.

Ғылым ретінде қазақ тілін оқыту әдістемесінің дамуы, ең алдымен, тәжірибеде жиналған фактілер мен эксперимент, бақылау жұмыстарының деректеріне аса көңіл бөлініп, қолданылып жүрген әдіс-тәсілдердің кемшілік жақтары анықталып, онан ғылыми қорытылуы жасауға талаптар қойылуында. Әсіресе оқушылардың ойлау қабілетінің дамуына, жетілуіне, сондай-ақ олардың сөйлеу және есту қабілеттеріне, зейініне көңіл бөле отырып, тілдік материалдарды орынды қолдана білу сияқты іс-әрекеттерді арттыру негізгі мәселелердің бірі болып отыр. Мысалы, қазақ тілінің фонетика, лексика, морфология, синтаксис, тіл дамыту бөлімдері ғалым-методистердің ұзақ жылдар зерттеу жүргізуі нәтижесінде, мектеп тәжірибесінде сыналып байқалынды. Олардың кемшілік, жетістік жақтары нақтыланды.

Оқушылардың материалдарды меңгере алуының психологиялық негізі сабақтың әрі әсерлі қызықты өткізілуіне байланысты. Сабақ психологиялық жағынан неғұрлым әсерлі болса, оқу материалын олар соғұрлым дұрыс түсінеді. Бұл мұғалімнің шеберлігіне де қатысты мәселе. Сабақты психологиялық жағынан неғұрлым әсерлі болса, оқу материалын олар соғұрлым дұрыс түсінеді. Бұл-мұғалімнің шеберлігіне де қатысты мәселе. Сабақты психологиялық жағынан өте тартымды етіп құру үшін, негізгі үш жағдайдың болуы шарт: бірінші жағдай-сабақтың педагогикалық тұрғыдан ойдағыдай болуы. Оған қатысты мәселелер шартты түрде: мұғалім мен оқушылардың сабақ кезіндегі қарым-қатынасы, мұғалімнің өзін-өзі ұстау мәнері, оның өрелі өнегесі, сыртқы келбет-пішіні, сөйлеу мәдениеті, оқушыларға қатаң талап қоюмен бірге, сыйлай да білу, оларды саналы адамгершілік пен үлгілі парасаттылыққа баулуы. Мұғалімнің сабақта жеке оқушыны өзіне қарата, зейінін аудара білуі класс коллективін тегіс меңгере алуын қамтамасыз етеді.

Екінші жағдай − сабақтың теориялық жағынан талапқа сай өтуі. Сабақтың теориялық жағы негізгі фактілермен дәлелденіп, оның ғылыми мәні көңілге қонымды болса, ол оқушылардың логикалық ойлау ынтасын арттырады және сабақ оқушыларға әсерлі болады.

Үшінші жағдай − сабақтың әдістемелік жағынан тиімді болуы. Бұл мұғалімнің материалды баяндау әдісін шеберлікпен игере алуына, дидактикалық заңды принциптерді орынды жерінде қолдануына қажетті көрнекі құралдар мен тәжірибе жұмыстарын тиісті кезінде көрсете білуіне байланысты.

Әрбір сабақтың мазмұнына қарай әдістерді қолдануда оқушылардың психологиялық ерекшеліктеріне айрықша мән беріледі. Әсіресе оқушының логикалық ойлау әрекеттерін дұрыс тәрбиелеудің маңызы зор. Демек, оқушы оқу материалын терең түсініп, сапалы меңгеру үшін, оның ішкі заңдылығы мен өзара байланысын дұрыс анықтап, тиісті қорытынды жасай білуі қажет.

Оқушы бірінші кластан бастап қазақ тілін оқу барысында тілдегі түр-

лі қолданылатын атауларды, мысалы: әріп, сөз, сөз тіркестері, сөз бен сөзді байланыстыратын жалғау, жұрнақ, тыныс белгілерінің алуан түрлері-сызықша, нүкте, үтір, леп белгісі, қос нүкте, түрлі грамматикалық ереже, анықтамаларды оқып үйренеді. Қабілеті әр түрлі оқу тілдің мұндай белгілері мен атауларын түбірінен меңгеріп кетуі мүмкін емес, тек оның негізгілерін ғана, басты анықтама, ережені есте сақтауы мүмкін.

Қазақ тілінде айтылуы мақсатына қарай сөйлем хабарлы, лепті, сұраулы, бұйрық мәнін білдіреді, оларды айту арқылы біз сезім, тілек, қуаныш, бұйыру сияқты адамның әр түрлі психикалық күйін сеземіз.

Ал оқушы хат немесе мазмұндама, шығарма жұмыстарын жазу процесінде өзінің ойын, көңіл күйін, пікірін білдіріп қана қоймайды, сонымен бірге өзінің қатынасын, көзқарасын, ойын да білдіреді.

Демек, тіл ойды білдіріп қоймайды, сезімді де сыртқа шығарады.

Оқу-тәрбие ісінде ең қажетті мәселе-мұғалімнің психологиялық жағынан ең қажетті мәселе-мұғалімнің психологиялық жағынан дайындығы. Әсіресе қазақ тілін оқытуда мынадай психологиялық ерекшеліктерді меңгеру қажет болады: біріншіден, сөйлеу процесіндегі ерекшелік, екіншіден, жеке оқушының ана тілін меңгерудегі қабілеті ескерілуге тиіс. Сондықтан қазақ тілінің ерекшелігіне қарай психологияны жақсы білуі аса қажет.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Қазақ тілін оқыту әдістемесі. Алматы «Мектеп» 1988
2. Оралбаев Н., Жақсылықова К. Орыс тіліндегі мектептерде қазақ тілін оқыту әдістемесі.
3. Әлімжанов Д., Маманов Ы. Қазақ тілін оқыту методикасы, Алматы 1965
4. Маркова А.К. Психологические критерии эффективности учебного процесса. Вопросы психологии» №4, 1977

Ваулина Н.М. кандидат педагогических наук
гимназия № 5, г. Рудный

ТЕХНОЛОГИЯ ДОСТУПНОГО ИЗЛОЖЕНИЯ МАТЕРИАЛА

Сегодня общество ставит перед современной школой задачу по реализации развивающего обучения. Ставятся разнообразные задачи – развитие творческих способностей учащихся, формирование компетентности, развитие умственных способностей. [1] Эту задачу - развитие умственных способностей - возможно решать прежде всего на уроках по предметам естественно-математического цикла. С чего начинается развитие ума? Думается, что с усвоения нового. Именно в процессе познания расширяются горизонты, образуются новые разнообразные связи в коре головного мозга, идёт развитие. Таким образом, процесс усвоения учащимися на уроке нового материала и лежит в основе умственного развития. Но усвоение материала возможно при условии, что он излагается доступно. Развивающие возможности недоступно изложенного материала равны развивающим возможностям шума вентилятора. Поэтому самое первое важное условие развивающего обучения - это доступное изложение материала учителем на уроке. Но именно этот вопрос в методике практически не обсуждается.

Поэтому нам хотелось бы в статье обсудить этот вопрос.

Думается, первое, что необходимо учителю - это чёткое представле-

ние, какие наиболее важные вопросы темы ученикам нужно усвоить, выделить для себя эти вопросы и расположить в логической последовательности, т.е. сделать

1) подробное структурирование материала;

2) в процессе объяснения материала на уроке необходимо переводить учащихся из плоскости восприятия в плоскость осознания рассматриваемого в данный момент вопроса.

По мнению психологов, [3] весьма распространённое заблуждение преподавателей заключается в том, что процессы восприятия материала и его осознания протекают одновременно. Но это два процесса, протекающие в разных плоскостях и далеко не одновременно. (Пример: скажите, как изображена цифра три на циферблате ваших часов? Не все сразу ответят на этот вопрос: восприятие цифры проходило многократно, но осознания не произошло). И всё то время, что учитель излагает материал, демонстрирует опыты и другую наглядность, учащиеся находятся в плоскости восприятия материала, но не его осознания. У них на это просто нет времени на уроке, т.к. учитель всё время говорит что-то новое. Максимум, о чём учащиеся могут получить представление после объяснения учителя - это какой объём материала им нужно усвоить, но для этого не обязательно весь урок слушать преподавателя, это можно узнать, заглянув в параграф учебника. Встаёт вопрос, как учащихся переводить из плоскости восприятия материала в плоскость осознания? Ответ дают психологи. *Действительно осознаётся лишь то содержание воспринятого, которое выступает перед человеком как объект, на который направлены его действия, лишь тот предмет, который является для человека целью его действий.* Это закон сознания. Из этого вытекает третье положение:

3) Изучаемый вопрос для его осознания необходимо сделать объектом действий учащихся.

Объектом каких действий учащихся может быть изучаемый вопрос? Очевидно, объектом мыслительных действий, т.е. на данном вопросе необходима активизация мыслительной деятельности учащихся. Ситуации, для решения которых необходима активизация мыслительной деятельности, являются *ситуациями мыслительной активности.* Выделено четыре ситуации МА - а) выбор, б) прогноз, в) противоречие, г) поиск причинно-следственных связей. [2] Таким образом, *изучаемый вопрос для его осознания необходимо сделать объектом выбора, прогноза, противоречия, поиска причинно-следственных связей.*

Как создавать ситуации МА? Технологию создания ситуаций МА рассмотрим позднее, в данной статье выделим самые основные моменты. Для создания ситуации МА учителю необходимо, прежде всего, выявить связь изучаемого вопроса с изученным ранее материалом по своему предмету, или по другим предметам, или с жизненным опытом учащихся. И на этой связи создать ситуацию МА. Причём использовать не только вербальные методы, но для создания ситуаций МА возможно использовать химический эксперимент, произведения искусства, различные модели, наглядность. Приведём пример ситуаций противоречие—> выбор—> поиск причинно-следственных связей. Учитель демонстрирует три пробирки с растворами фиолетового цвета, красного и синего. Сообщает, что в пробирках присутствует одно и то же вещество, но имеет разный цвет. Вопрос: какое это вещество, почему имеет разную окраску? Учащиеся отвечают, что это лакмус в различных средах, уточняют, какие ионы и как меняют окраску лакмуса. На основе изложенного выделим четвёртый и пятый пункт.

4) Необходимо выявить связь изучаемого вопроса с имеющимися у учащихся знаниями.

5) На этой связи создать ситуацию МА.

6) Ситуации МА необходимо создавать по сложности такие, для самостоятельного решения которых требуется учащимся не более 10-15 секунд урока.

Если учащиеся не могут за это время самостоятельно найти ответ, учителю следует дать наводящий вопрос. Но учащимся необходимо дать это время для того, чтобы в полной тишине каждый ученик мог бы на уроке подумать над изучаемым вопросом, осмыслить его, осознать. Как показывает практика, это очень способствует пониманию учащимися нового материала, излагаемого учителем. При правильной постановке ситуаций МА учащиеся совместными усилиями всегда находят ответ, таким образом, в классе создаются ситуации успеха, которые положительно влияют на эмоциональный фон урока. Но для успешного решения ситуаций МА необходима предварительная актуализация знаний, которые нужны для решения ситуации. Таким образом идёт и повторение пройденного. На основе изложенного выделим седьмое положение.

7) Необходима актуализация тех знаний, которые нужны для решения ситуаций МА.

Предлагаемая технология была многократно использована и даёт весьма положительные результаты.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беспалько В.П. Дидактический процесс. / В.П. Беспалько.// Школьные технологии. 2007. № 2. с.68-82.
2. Ваулина Н.М. О мотивации изучения химии. / Н.М.Ваулина // Химия: методика преподавания. 2004.№ 2. - с.53-55.
3. Фридман Л.М., Волков К.Н. Психологическая наука - учителю. М.: Просвещение, 1985. 219 с.

Гайворонская С.П., ассистент
Олейников А.А., кандидат педагогических наук
Костанайский государственный педагогический институт

ТЕОРИЯ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В РЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНФОРМАТИКИ

Возможность моделирования мышления человека является основной философской проблемой сегодняшнего дня, поскольку данная проблема будоражит умы человечества еще со времен Карела Чапека, впервые употребившего термин «робот», который представляет собой модель человеческого мозга и физических функций организма.

В основе теории искусственного интеллекта лежит идея реализации функций мозга - интеллекта (от лат. intellectus – ум, познание, понимание, рассудок) живой формы существования материи в моделирующей системе, функционирующей в условиях, обозначенных кибернетикой, в частности некоторые стороны интеллектуальной деятельности человека – логическое, аналитическое, абстрактное мышление - составляющие интеллекта.

Сегодня существует несколько направлений в реализации теоретических основ искусственного интеллекта в организации условий обучения, одно из них - реализация аппаратно-технических аспектов теории искусственного интеллекта в педагогической практике преподавания информатики. Идея состоит в том, что компьютер как модель человеческого

интеллекта обусловливает специфику мышления индивида, являясь следствием уникальности чрезвычайно высокого уровня самосознания человека его высшей познавательной способности, выступает основой для мыслительного процесса. Использование в обучении современных компьютерных систем обеспечивает развитие способности мозга создавать мыслительные образы, действие с которыми обусловлено уровнем интеллекта.

Способностью искусственно созданной системы к мыслительным действиям определяется тем, как она делает выводы на основе имеющихся в её базе данных, и понимает, *как* и *почему* она это делает.

В отличие от человеческого интеллекта способного по средствам мысленных действий своего сознания построить сложную и непредсказуемую изначально мыслительную модель проблемы, разместить в ней любые наперед неизвестные объекты, и даже *себя* и *свои методы исследования*, сформировать цели и решить задачу или ее отдельные элементы, а при неудаче – сформулировать другую задачу, связанную с предыдущей, решение которой приведет к нахождению наиболее оптимального алгоритма жизнедеятельности, искусственный интеллект, строго следует заранее написанному алгоритму «мыслительных» действий. Данная функция - аппаратно-технический аспект теории искусственного интеллекта выступает моделью технологичности обучения.

Одно из направлений реализации модели технологичности обучения в рамках курса информатики основывается на закономерностях биотехнических систем – биокомпьютеров. В своих границах биокомпьютер обладает свойством, которое можно обозначить как наличие генеральной цели - воздействие на сознание виртуальной реальности.

Реализация названных аспектов теории искусственного интеллекта в педагогической практике преподавания информатики включает в себя способность решать проблемы, обусловленные воздействием абстракции (виртуальная реальность) на сознание интеллекта человека, различающиеся не только количественными градациями по сложности, но и качественно по уровням абстракции и содержания, а также возможность быстро переключать внимание из одной области человеческой активности в другую с незначительной задержкой в перепрограммировании на новую деятельность. Чем шире спектр такого перепрограммирования, тем выше ранг по признаку генеральной цели компьютерно-информационного образования.

Взгляд на человеческий мозг и человеческий ум как систему действий с заранее написанными алгоритмами дает возможность переопределить старые классификации человеческих поисков, отдельные области науки и многие термины. Например, термин внушаемость часто использовался в ограниченном контексте самопрограммирования и программирования одного человека или многих людей со стороны кого-нибудь еще. Гипнотический феномен наблюдается, когда данный компьютер позволяет себе быть более или менее запрограммированным кем-то другим. Метапрограммирование предполагает не только конечный результат действия, но и принимает во внимание источники, входы, выходы и протекание основных процессов, обусловленных мыслительной деятельностью человеческого мозга относительно компьютерной системы.

Внушаемостью можно назвать, скорее, только свойство принятия приказов и их выполнение, а не учет и рассмотрение источников, входов, выходов и основных процессов, то есть ум, и его функция определяется, как общая совокупность всех программ, ме-

тапрограмм компьютера, вне зависимости от того, можно ли их немедленно вызвать, распознать и наблюдать в действии у себя или у других приборах визуализации, или для этого необходимо время для осмысления, таким образом, в другой терминологии, ум включает в себя неосознаваемые и инстинктивные функции мозга – программы. Такое определение и основное допущение обладает различными эври-стическими преимуществами в сравнении со старыми концепциями и терминологией. Разделение на ум и тело не является более необходимым в свете этой теории искусственного интеллекта: ум есть сумма программ и метапрограмм, т.е. средство программирования компьютера, мозг – программное обеспечение компьютера определяется как видимая, осязаемая живая структура, включенная в аппаратную часть компьютера.

Реальные связи компьютера и человека не имеют еще полного описания (например, еще не описаны цепи обратных связей, биохимического или эндокринного типа с основными органами). Границы «мозга» компьютера можно рассматривать и как пределы распространения центральной нервной системы на периферии. Наряду с ЦНС сюда можно включить и так называемую «автономную» нервную систему.

Языком человеческого метапрограммирования является некоторая индивидуальная вариация общенационального языка. Определенные концепции работы компьютеров, будучи введенными в конкретную аппаратно-программную среду «мозг-ум», быстро изменяют структуру мышления обучаемого. В процессе программирования язык образовывает новую энергию и точность.

Новые области осознания могут быть освоены за пределами сознательного понимания себя. С помощью мужества, силы духа и настойчивости можно пересечь прежние границы, доступные для переживаний, и выйти в новые области субъективного осознания и опыта. Внутренние исследования интеллектуальных систем искусственного происхождения открывают новые знания, новые проблемы. Некоторые из областей познания лежат уже за пределами работы человеческого сознания, и их освоения возможно лишь компьютеру в режиме «мозг-ум». В этих областях уже может возникнуть потребность составлять карты умственных действий с компьютером, но здесь, прежде всего, необходимо отыскать искажения в сознании, вносимые самим компьютером, а затем распознать их и перепрограммировать. Новое знание часто оказывается не более чем старым скрытым знанием, обнаруженным в результате зрелого и глубокого анализа.

Определенные виды субъективного опыта проясняют некоторые аспекты работы компьютера, изменения в состояниях сознания обучаемого понимание определенных связей и ограничений работы мозга. Специальная техника сделала возможным исследования обычно недоступных областей хранения данных – визуализирование «мыслительных» действий компьютера.

Хранимые на компьютере программы человеком могут быть прочувствованы эмоционально, прослушаны, пережиты сознательно, проиграны в воображении. Средствами специальной техники или специальных устройств элементы программ могут быть извлечены из устройств хранения, при этом вызов программы может быть ограничен одним или несколькими сенсорными каналами с сопутствующей мажорной реакцией индивида или без нее. Таким образом, компьютерная система позволяет применить технические устройства в качестве основы для размещения в них вариантов мысленных действий с

объектами и предметами реальной действительности и применить их к уже готовым решениям в природе.

Другим направлением в реализации теоретических основ искусственного интеллекта в организации условий обучения информатике является внедрение в учебный процесс нейромашин, обеспечивающих оценку воздействия на интеллект внешних (автоматизация интеллектуальной деятельности) и внутренних (потребность в информации) факторов.

В наше время нейромашины применяются практически во всех областях деятельности. Нейросеть - элементная база нейросистемы обеспечивает решение задач, в которых отсутствует алгоритм или не известны принципы решения, но накоплено достаточное количество примеров, а также при неполных, противоречивых данных, либо просто при большом количестве входной информации.

Нейротехнология направлена на решение задач распознавания человеческой речи, образов, то есть копирование функций человеческого мозга на нейроуровне, что обеспечивает аппаратный набор необходимой сложности мыслительных действий в соответствии с количеством нейронов, задействованных для «процесса мышления», способствующего активизации в сознании мыслеформ – параметры психофизики человека (развитие и формирование интеллекта).

Мыслеформа – энергоинтеллектуальное поле с определенной частотой, способное взаимодействовать с полями других людей. Мыслеформа (образ) выступает в качестве единицы информации, она обладает структурой (динамическая, голографическая, многомерная) и способностью вызывать в сознании события.

Количество нейронов мозга одного человека – несколько миллиардов. Человек получает информацию через органы чувств, включая интуицию и лимбический центр (эмоции), генетически, с помощью воображения, через природное информационное поле.

Таким образом, можно утверждать, что в компьютерной системе в качестве нейронов мозга выступают ячейки памяти компьютера, работа памяти компьютера обеспечивается количеством технически определяемых ячеек в магнитном пространстве, что имеет некоторое сходство работы мозга с памятью человека. Это сходство обеспечивает возможность реализации содержания науки информатики в условиях максимально приближенных к условиям мысленной деятельности сознания.

Объём статьи не позволяет рассмотреть все возможные варианты решения проблемы, но тезисы, приведённые в статье, позволяют определить направление их поиска.

Даулетбаева Г.Б., аға оқытушы
Олейников А.А., педагогика ғылымдарының кандидаты
Қостанай мемлекеттік педагогикалық институты

ТӨМЕНГІ СЫНЫПТАР ҮШІН DRAPE БАҒДАРЛАМАСЫНЫҢ ОҚЫТУ - ДИДАКТИКАЛЫҚ ҚҰРАУШЫСЫ

Орта білім беру жүйесін ақпараттандыру жағдайында информатика пәнін қай сыныптан бастап оқыту қажеттігі туралы түрлі пікірлер туындап жатыр. Біздің ойымызша, ақпараттық түсініктермен танысуды бастауыш сыныптардан бастау керек және информатика пәнін оқытуды төменгі сыныпқа көшіру тиімді болады.

Қазіргі кезде информатика мұғалімдері төменгі сыныптарда информатика пәнін оқытуда өз еркімен әр түрлі бағдарламалық құралдарды, бағдарламалау тілдерді, орталарды пайдалануда. Бағдарламалаудың бастапқы аспекттерімен танысу үшін, өте ыңғайлы арнайы бағдарламалау тілдері жасалады. Олар өте көп және де олардың мазмұны мен жасалу құрылымы әртүрлі. Біз қарастыратынымыз – Drape бағдарламалау тілі. Drape-тегі бағдарламалар визуалды негізінде құрылады, ал бұл өте маңызды, өйткені төменгі сыныптағы оқушылар көрнекі түрде берілген ойын элементтері бар материалды жақсы ұғады.

Біз ұсынып отырған бағдарламалау тілі төменгі сыныптардағы оқушылардың логикалық-құрылымдық, танымдық, шығармашылық және алгоритмдік ойлау қабілеттерін дамытады. Ұсынылып отырған бағдарламау тілінің негізгі идеясы оқушылардың ойлау, шығармашылық қабілеттерін ойын элементтері арқылы дамыту мен өзіндік танымдық іс-әрекеттерін ақпараттық бағдарламалау ортада қалыптастыруға бағытталған.

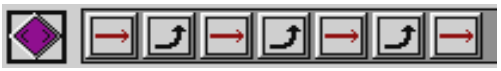
Drape бағдарламалау тіліне кіріспе

Drape бағдарламалау тілі 1997 жылы 29 қарашада Марк Овермарспен жазылған. Оның қуалаған мақсаты - бастауыш сыныптағы оқушыға келешекте қажетті болатын бағдарламалаудың негізгі аспекттерін үйрету.

Drape бағдарламасы әр түрлі функцияларды орындай алатын, көптеген бұйрықтар жиынынан тұрады, мысалы:

- қарапайым геометриялық фигураларды салу;
- бояу түстерін орнату;
- процедураларды шақырту және т.б.

Ыңғайлы жұмыс істеу үшін әр бұйрық белгі-сурет түрінде бейнеленген. Drape -тегі бағдарлама – суреттердің тізбегі түрінде бейнеленеді. Мысалы, квадратты салу үшін келесі бұйрықтар тізбегін пайдаланамыз:



Мұндағы бірінші бұйрық (бағыттауыш) сызықты салады, екінші (жоғарыға бағыттауыш) курсорды 90^0 бұрады, содан кейін барлығы қайталанады да бағдарламаның нәтижесінде квадрат салынады.

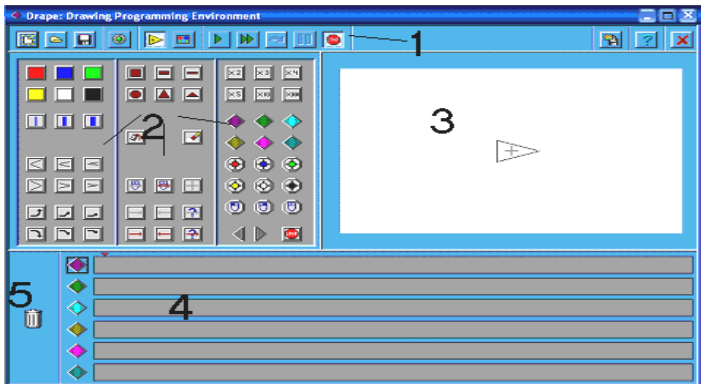
Келесі бағдарлама қатар тұрған үш көк дөңгелекті салады:



Бірінші бұйрық (көк квадрат) дөңгелектерді көк түске бояйды, содан кейін дөңгелек салынады, үшінші бұйрық курсорды оңға жылжытады , төртінші бұйрық қайтадан дөңгелекті салады және т.с..

Drape іске қосу

Drape іске қосқан кезде экранда терезе пайда болады. Drape терезесінің өлшемі 800x600, оны өзгертуге болмайды.



сурет 1. Drape іске қосу

Жоғарғы жақтағы батырмалар (1) бағдарламаларды әр түрлі тәсілдермен қосу, сақтау және басқару үшін қолданылады. Оның астындағы аймақ, (2) үш бөлікке бөлінген. Олардың ішінде әр түрлі бұйрықтар орналасқан. Оның оң жағындағы ақ облыста (3) сіз құрған бағдарлама бейнеленеді (қадамдап салыну жолы). Әр бағдарлама ең көбі алты процедурадан жазылу мүмкін. Процедуралар (4) түсті ромбтармен белгіленеді, олардың оң жағындағы сұр аймақта әр түрлі бұйрықтар орналасады. Ағымды процедура қара сызықпен шектеледі, және бағдарламаны қосқан кезде оның орындалуы осы процедурадан басталады. Процедуралардың сол жағында қоржын (5) орналасқан, оған процедурада керек емес бұйрықтарды алып тастауға болады. Барлық әрекеттерді тышқан көмегімен жасауға болады. Қажетті бұйрықты таңдап алу үшін, оны тышқан батырмасымен іліп алып, қажетті процедураға апарып қою керек. Бұйрықтың көшірмесін <Ctrl> пернесі арқылы алуға болады. Бағдарлама ақ аймақтың ортасынан бастап орындалады. Бағдарлама орындалу жолы курсормен көрсетіледі. Курсор дегеніміз ақ аймақтағы үшбұрыш.

Бағдарламаны іске қосу батырмалары

Бағдарламаны жазған кезде нәтижені көру үшін  батырманы басу керек. Бұл кезде бағдарлама баяу орындалады. Бағдарламаны іске қосқан кезде орындалып жатқан процедура үстінен кішкентай қызыл үшбұрыш пайда болады, ол бағдарламаның орындалу қадамдарын көрсетіп отырады.

 батырмасы бағдарламаның орындалуын тоқтатады.

Drape ортасында бұйрықтарды топтастыру

Drape бағдарламалау тортасының негізгі идеясы – барлық бағдарламаның орындалуы курсормен басқарылады, яғни ол бағдарлама орындалу жолын көрсетеді. Барлық бұйрықтар *курсорға қатысты* орындалатынын балаларға жеткізу өте маңызды. **Негізгі бұйрықтар** төмендегідей бөлінеді:

Курсорды басқару бұйрықтары:

 - курсорды бір қадамға оңға жылжытады;

 - бір қадамды сызықты сызады және керісінше  ,  курсорды бір қадамға солға жылжытады және бір қадамды сызықты сызады.

Мысал қарастырайық:

 - бұл бағдарлама екі қадамды сызық сызып, содан кейін бір қадамды көрінбейтін сызық салып, қайтадан екі қадамды сызықты сызады.

Сызықтардың енін келесі бұйрықтар арқылы өзгертуге болады:

 - жіңішке сызық (1 pixel);

 (3 pixels);  толық сызық (7 pixels).

 - курсорды қағаздың ортасына апарып қояды.

Келесі бұйрықтар арқылы курсорды бұруға болады:

 - 90 градусқа бұру (сағат көрсеткішіне кері);

 - 45 градуке (сағат көрсеткішіне кері);

 - 6 градуске (сағат көрсеткішіне кері). *Және керісінше*

 - 90 градусқа (сағат көрсеткіші бағытымен);

 -45 градусқа (сағат көрсеткіші бағытымен);

 6 градусқа (сағат көрсеткіші бағытымен).

Түсті орнату бұйрықтары

Drape-пен алғашқы этапында алдын ала түстін алты варианты беріледі:

 Қызылға өзгерту,

 көкке өзгерту және т.с.с

Стандартты бұйрықтары

Стандартты бұйрықтарға геометриялық фигураларды салатын бұйрықтар жатады, олар келесі:

- боялған шаршы;
- боялған тік төртбұрыш;
- боялған жіңішке тік төрт бұрыш.
- боялған дөңгелек;
- боялған үшбұрыш;
- боялған жатық үшбұрыш.
- экранды тазарту;
- курсордан төменгі аймақты түспен бояу.

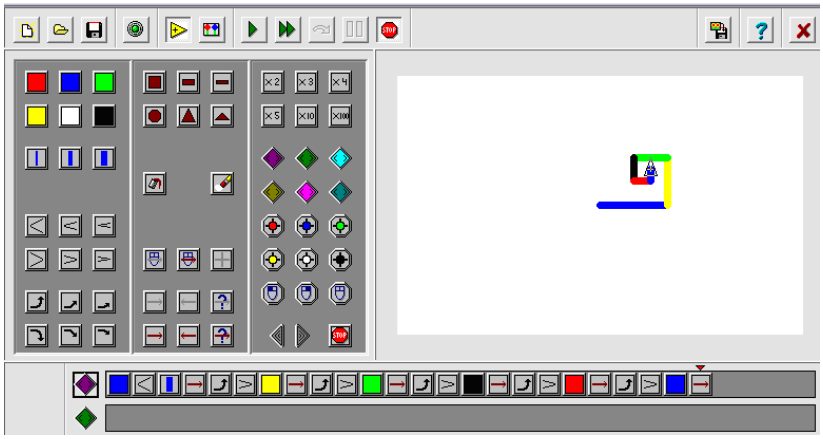
Фигуралардың өлшемін өзгерту бұйрықтары

-Өлшемді 2 рет үлкейту;

-өлшемді үлкейту;

-өлшемді үлкейту (сәл өзгерту), және керісінше , , өлшемді азайту.

Мысал қарастырайық: кішкене спиральды салатын бағдарлама.



сурет 2. Кішкене спиральды салатын бағдарлама

Қайталау бұйрықтары

- келесі бұрған бұйрықты 2 рет қайталау, , , , және т.с.с.

Мысал қарастырайық: 5 сызықты салу бағдарламасының процедурасы келесі .

Кейбір бұйрықтар тізбегін қайталау үшін блоктарды пайдалануға болады:

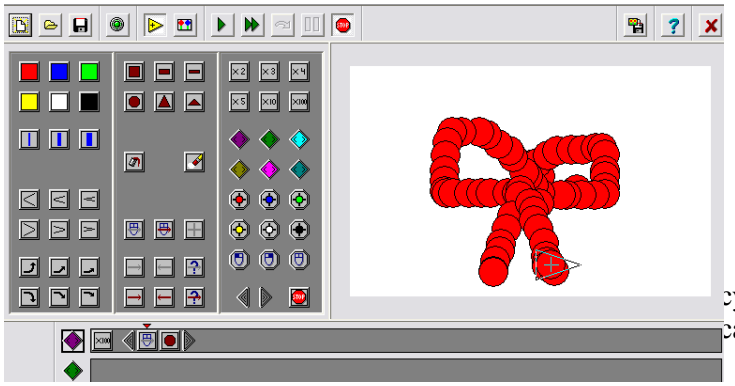
блокты бастау, блокты аяқтау.

Блокқа алынған бұйрықтар бір бұйрыққа біріктіріледі.

Мысал қарастырайық: Квадратты салу процедурасы екі түрлі болу мүмкін:

Блоксыз процедура , және блокты пайдаланып жазылған процедура .

Мысал қарастырайық: Реттелген дөңгелектерді салу бағдарламасы.



сурет 3. Реттелген дөңгелектерді салу бағдарламасы

Біз қарапайым бағдарламаларды қарастырдық, егер бұл бағдарламалардан күрделірек бағдарламаларды жазғыңыз келсе, онда Drape-тің жаңа мүмкіндіктерін пайдалануға болады. Оларды пайдалану үшін батырмаға шерту керек. Терезенің түрі кішкене өзгереді. Бұйрықтарды пайдалану жолы төменгі бұйрықтарды пайдалануға ұқсайды, бірақ кейбір бұйрықтарды пайдаланған кезде сұраныс терезесі пайда болады. Бұл терезелерде бұйрықтардың параметрлерін өз қалауыңызша өзгертуге болады.

Кейбір бұйрықтарды қарастырайық:

- түсті өзгерту. Бұл бұйрықты таңдап алған кезде түстердің палитрасы пайда болады, бұл палитрадан керек түсті таңдап алуға болады.

- сызықтың енін өзгерту. Пиксельдердің санын көрсетіп, сызықтың енін өз қалауыңызша қоюға болады.

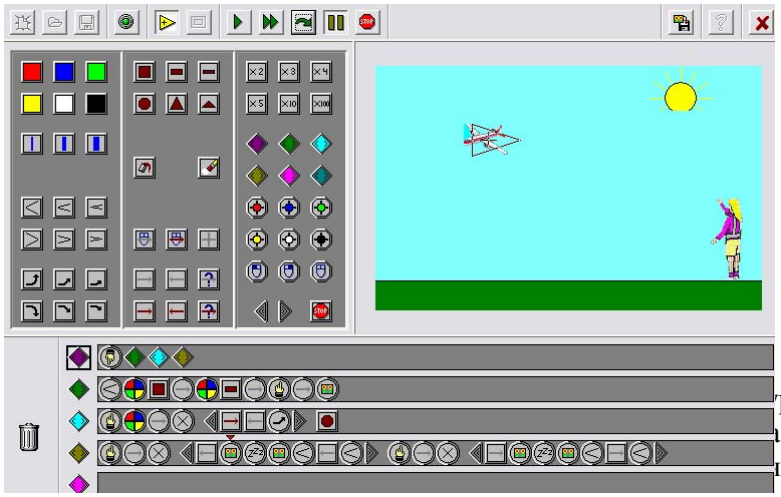
- бұрыштың өлшемін өзгерту; - өлшемді өзгерту; - жаңа позицияға жылжу. Бұйрықты орындағаннан кейін курсор тұратын орынның координаталарын көрсету керек. Бастапқы нүктенің координаталары (0;0), бұл ақ аймақтың ортасы. - жаңа позицияға сызық сызу. Алдындағы бұйрықты орындау принципімен жұмыс жасайды.

- сұраныс терезесінде жазылған мәтінді жазады.

- дыбыс эффектін қосу.

- бұйрықты бірнеше рет қайталау және т.б.

Мысал қарастырайық: Drape-тің мүмкіндіктерін пайдаланып, анимация эффектін жасау бағдарламасы. Бұл бағдарламада қыздың дайын суреті кірістіріліп, күн сәулелері сызылып, ұшқыш оңнан солға және керісінше жылжыйды.



рет 4. Drape мүмкіндіктерін
йдаланып, анимация эффек-
ы жасау бағдарламасы

Сонымен біз ұсынған бағдарламалау тілінің тиімділігі төменгі сынып оқушылары жетінші сыныпта Информатиканы оқытуға дайын келеді, яғни ақпараттық мәдениеттің негізін және алгоритмдеу мен бағдарламалаудың негіздерін меңгеріп, мемлекеттік білім стандарттарын терең меңгеруге мүмкіндік береді.

Дүбірбаева Б.Т., аға оқытушы
Қостанай мемлекеттік педагогикалық институты

ДАУЫС ҚАЛЫПТАСТЫРУ ЖҰМЫСЫНДА КЕЗДЕСЕТІН КЕЙБІР ЕРЕКШЕЛІКТЕРМЕН ЖҰМЫС ЖҮРГІЗУ

Негізгі мақсат – жоғарғы оқу орнының музыка факультетіне, музыкалық білім алуға келген болашақ музыка мұғалімдеріне «дауыс қалыптастыру» сабағынан яғни салауатты ән айта білу мәдениетіне үйрету болып табылады.

Қазіргі кезде мәдениетіміздің одан әрі жоғарылап, қазақ балалары оқып білім алып, өз халқымыздың әнөнерін одан әрі толықтырып үйренуі үшін, қазіргі заман талабына сай жаңашыл ән айтудың тәсілдерін, қыры мен сырын меңгеруге, машықтануға үйретуіміз керек. Сол себептен институтта өтетін «вокал» яғни «дауыс қалыптастыру» пәні бойынша оқу жоспарларына шетел композиторларларының шығармалары, халық әндері, қазақ композиторларының әндері репертуарларымыздан кең орын алған. «Дауыс қалыптастыру» пәні жетісіне бір рет оқушыларға жеке-жеке жүргізіледі. Орта мектепті бітіріп, мектептегі ән сабағы мен музыка кружоктарына ғана қатысып, сонан соң жоғарғы оқу орнының студенті болып қабылданған балаларға алғашқы дауыс қалыптастыру сабағының жүргізілу бағыттарына тоқталатын болсақ, дауыс ерекшеліктерін дамытудың әдістері мынадай жағдайларды қамтиды:

- денені тік және еркін ұстау
- басты жоғары, екі аяқтың арасы сәл ғана алшақтау болуы керек, өйткені ән айтқанда күш аяққа түседі.

Осыдан кейін студенттерге ән айтқанда ауызды қалай ашып-жабу керектігін (артикуляция) ауыз қуыс мүшелерінің, жақтың, ерін мен тілдің, тамақ қуысының қызметтерімен яғни дауыс аппараттарының бір-бірімен байланысы мен жұмысын түсіндіреміз.

Ән дауысты дыбыстары арқылы жасалады, соған байланысты жаттығу орта диапазонда болуы қажет. Алғашқы дыбыстарды меңгеру үшін: «ма-ме-ми-мо-му» немесе «а-о-у», «лё-лё-лё», «зи-зо-зу» дыбыстарын қатыстыра отырып, бір ғана нотамен жарты тон көтеру арқылы, ауызды дөңгелектеп ашып өкпе жақтан шығаруға үйренеміз. Мысалы:





Ән айту процесінде яғни, ән айтқанда дыбыстау мүшелерінің қызметіне байланысты және түрлі дыбыс ұлғайтқыш ауыз қуыс мүшелерінің ықпалымен сан құбылып, көптеген бояулар табады. Қазақ тілінде мынандай дауыстылар бар: ә, а, е, ы, і, ө, ұ және екі қосынды дауыстылар и, у дыбыстары артикуляциялық дыбыстау мүшелерінің қатысуына қарай езулік және еріндік болып екіге бөлінеді. Мысалы: «А»-ны айтқанда иек төмен түсіп, ауыз кең ашылады. Бұл жуан езулік дыбыс. «Ә»-дыбысы да ауыздың тамақ қуысының мол ашылу нәтижесінде иек төмен түседі, ерін жаққа тартылады, ал тіл алға таман тартылады, ол жіңішке дауысты. «Е»-дыбысын айтқанда ауыз орташа ашылып, тіл алға созылып, оның ұшы төменгі қызыл иекке тығыз тиіп жатады, ерін артқа тартылады. (езулік) Сонымен дыбыстау мүшелерінің түрліше құбылып бірде кеңірек , бірде тарырақ ашылып отыруына байланысты дауыстардың артикуляциялық, акустика-

лық қасиеттері өзгеріп отырады. Дыбысты таза, біркелкі, жабық дауыста айтылуын талап ету керек. Әр түрлі жаттығулармен дауысты көтере отырып дыбыс аумағын біртіндеп кеңейтеміз. Әр студенттердің қабілеттеріне қарай жаттығулар арқылы бақылау жасап отырамыз.

Әнді айтқанда тыныс алу үлкен рөл атқарады. Сол себепті кез келген жерде дем ала беруге болмайды. Музыкада дем алу «V» – белгісімен көрсетілген. Жаттығуда немесе ән орындағанда дем алу белгісі көрсетілген жерде ғана тыныс алу керек. Жаймен асықпай дем алып және оны үнемдеп біртіндеп фраза бойынша жұмсап үйренуге қалыптастырамыз.

Одан әрі вокалдық есту қабілетінің дамуы мен қалыптасуына, дауыстың жылжымалылығы, дикция туралы ұғымдар беріледі.

Тағы бір тоқталып өтетін мәселе, ән сөзінің дұрыс айтылуы шарт, демек дикция жақсы болуы керек. Ән айтуға баулу жолында мынадай жағдайлар ескеріле бермейді: сөзді дұрыс айтқанмен оның анық жетуіне назар аударылмайды. Болашақ музыка мұғалімдері немесе әнші әр халықтың тіліндегі әріптердің айтылуына, олардың сөз құрау ерекшеліктеріне ден қоюы керек. Орфоэпия заңдылықтарымен дауыс тербелісінің бір қалыпты шығуына дағдыландыру қажет. Ол тек дайындық жұмыстарынан соң ғана дұрыс айтылады.

Дауысты және дауссыз дыбыстар сөздерде бір-бірімен араласып келгенде қалыптағыдан өзгеріп естілетін кездері болады:

Мысалы: Келдік біз қолмен жасап жайнатуға деген сөйлем жолы өзгеріп былай естіледі: келдекпіз қолмен жасаб жайнатуға

Немесе: Көз жіберсем алысқа (көжжіберсем)

Көп зарыққан ел екен (көбзарыққан)

Кейде сөздерде екі дауысты дыбыс қатар кездесіп қалады.

Мысалы: Сендерд(е) алтау, бізд(е) алтау

Гулг(е) оранған сай мен сала

Айнал(а) орман көк желек

Бұл жерде дауысты дыбыс қатар кездессе алғашқысы айтылмай қалады.

Міне, осы жоғарыда айтылып өткен міндеттерді игергеннен кейін, әнді сүйемелмен қосылып үйрену сабағы кезінде динамикалық белгілерге, дауыстың сапалылығына, аспапқа қосылғандағы ансамбльмен жұмыс жүргіземіз.

Студенттің дыбыс аумағына, тембріне, қабілетіне байланысты репертуарлар таңдап жоспар құрылады.

Студенттерге «вокал» өнері арқылы айналадағыны сезіну, вокалды шығармаларды түсініп бағалап, оны орындау шеберлігін ұштау, есту қа-білетін кеңейту, дауыстың акустикалық кең тарап шығуын, оқушылардың вокалдық-техникалық орындау әдістерін ұғынуына, өз дауысын жеке меңгеруге, шығарманың қиындық тудыратын тұстарымен жұмыс жасауды үйрету жұмыстары жүреді. Мысалы К.Күмісбековтың «Жүрек сыры» деген әні нәзік, сырлы сезімге толы ән. Терең толғаныспен айтуды қажет етеді. Интонациялық таза орындауға қиындық туғызатын жері, екі он-алтылық ноталар. Бұл әнде мұндай ырғақ әр тактi сайын кездеседі:



Дыбыстарды интонациялық таза айтуға дағдылану үшін, жай екпінде бірнеше рет қайталауды қажет етеді. Әннің жоғарғы тиссетурасы екінші октаваның «до» нотасына түсетін буындардың көлемді, еркін, қысылмай шығуы үшін біраз жаттығуға тура келеді:



Өйткені ол нотаға түсетін «ке» буыны болмысы жағынын бірден еркін айтуға кедергі жасайды. Әннің дұрыс айтылуы үшін жоғарыда көрсетілген фразалар бойынша жұмыс жүргізу керек. Мұндай талдаулар жасау студенттерге музыкалық шығармаларды терең түсініп, өз мәнерінде айтуына көп көмегін тигізеді.

Мектепке дейінгі және мектеп оқушыларымен келешектегі жұмыс істеу ерекшеліктерін ескере отырып, оларға вокалдық-теория мен әдістемені, вокалдық сапа, ән салудағы ой-тұжырымын, вокалдық-техниканы жете меңгерген жоғарғы квалификация-дан өткен вокал жұмысының білімді маман ретінде аяқтап шығуына бар күшімізді салуымыз керек. Әр студенттің бойына меңгерген білім көлемін өмірде пайдалана білу бейімділігін тәрбиелеу ұстаздың басты мақсаты.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Кабалевский Д. Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школы. Программа по музыке для общеобразовательной школы 1-3 кл. М.1985.
2. Ветлугина Н.А. Музыка және балалар бақшасындағы музыкалық тәрбие методикасы: Алматы, 1988.
3. Жәрдемалиева Р., Қарамолдаева Г.,. Исағұлова А. Музыка хрестоматиясы. Алматы «Өнер» 1986.
4. Жәрдемалиева Р., Қарамолдаева Г.. Қазақ орта мектебінің 4 класына арналған музыка. программасы

Колобанова Л.Н., доцент
Костанайский государственный педагогический институт

НОВЫЕ ПОДХОДЫ К АНАЛИЗУ ПОЭТИЧЕСКОГО ТЕКСТА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Существует много проблем школьного филологического образования, каждая из которых становится предметом острых дискуссий и может иметь неоднозначное решение: прежде всего, это цели и задачи изучения литературы в школе; преемственность разных его ступеней; критерии его качества; содержание базового и профильного уровней, формы итоговой аттестации и т.д. и т.п. Возьмем на себя смелость утверждать, что это все проблемы важные, но не первостепенные. Главной же в школе, на наш взгляд, является задача не «как изучать литературу», а «как не отучить ребенка от книги», последовательно приобщая к ее глубине и красоте. Все знают, как любят малыши, чтобы им читали, как радуются они уловленному ритму стиха, как ярко воспринимают иносказательный смысл и образность лучших образцов русского и мирового фольклора и детской литературы. Когда же в школе мы начинаем все это «изучать», препариро-

вать, объяснять – интерес быстро иссякает, чтение из удовольствия превращается в «трудовую повинность». Преобладание филологии над чтением, изучения над наслаждением от чтения – вот, наверное, главная причина и исток того, что, с одной стороны, на первый план выдвигается проблема «как заставить ученика прочитать хотя бы программные произведения», а с другой стороны – в обществе даже на уровне управления образованием возникает вопрос: «а нужны ли вообще в школе уроки литературы».

Создать внутреннюю мотивацию, вызвать интерес – задача любого учителя-предметника. Каждый решает ее по-своему, но в любом случае это чаще всего обращение к интеллектуальной сфере, к деятельности так называемого левого полушария (технологии проблемного обучения, развития критического мышления, приобщение к поисковой и проектной деятельности и т.д.). Думается, не менее, а применительно к литературе даже более эффективно подключение к познавательному процессу фантазии, ассоциативного мышления – всего того, что в большей степени относится к правому полушарию, к сфере интеллекта, а не эмоций и воображения. Особенно это касается работы с художественным текстом.

Одна из целей изучения литературы, обозначенных в очередном проекте стандарта основного образования, - «овладение умениями творческого чтения и анализа художественных произведений с привлечением базовых литературоведческих понятий и необходимых сведений по истории литературы". Ещё большее внимание уделяется анализу текста в Проекте стандарта старшей школы, даже базового его варианта: "совершенствование умений анализа и интерпретации литературного произведения как художественного целого в его историко-литературной обусловленности с использованием теоретико-литературных знаний". Однако ни для кого не секрет, что именно анализ текста вызывает у школьников, а подчас и у учителей наибольшие трудности. И может быть, в немалой степени потому, что и здесь "ставка" делается на интеллект, на стремление разложить по полочкам пресловутые "тему" и "идею", а разговор о форме произведения, о его художественной специфике сводится к требованию использовать те самые "теоретико-литературные знания", "базовые литературоведческие понятия" — то есть перечислить так называемые "художественные средства". Эта традиционная схема, на наш взгляд, ориентирована только на освоение поверхностного содержания текста, она отрывает содержание от формы и закрывает путь к глубине текста, к постижению его смысловой и художественной сложности, его эмоционального наполнения. Альтернативой такому анализу как раз и может стать обращение к эмоциональной сфере личности, к воображению, ассоциативному мышлению юного читателя.

Именно в этом направлении уже работают некоторые словесники — как методисты, так и учителя. Мы хотим предложить ещё один вариант, своего рода алгоритм анализа поэтического текста, соотнесённый с психологией его восприятия, с работой не столько интеллекта, сколько воображения. Этот алгоритм основан на исследованиях Л.Выготского, касающихся, с одной стороны, психологии восприятия искусства и, с другой - закономерностей развития мышления и воображения детей.

Очень важная особенность нашей психики, которая должна лечь в основу обучения анализу поэтического текста, — способность к ассоциативному мышлению. Чтение любого текста вызывает множество ассоциаций, позволяющих проследить движение художественной мысли автора,

проникнуть в глубину текста. При этом наиболее важен особый вид ассоциаций — это ассоциации опять-таки "по эмоции", то есть объединение между собой тех или иных представлений, образов, предметов, событий не по их реальному сходству, не по каким-то связям, существующим в действительности, а лишь по общности эмоций, которые они вызывают. Понятно, что способность к ассоциациям подобного типа может быть соотнесена с работой воображения. Л.Выготский называет это явление "законом эмоциональной реальности воображения" и утверждает, что "именно этот психологический закон должен объяснить нам, почему такое сильное действие оказывают на нас художественные произведения, созданные фантазией их авторов". Таким образом, залогом понимания глубокого, подчас скрытого смысла текста должно быть развитие ассоциативного мышления, богатство ассоциативного ряда, возникающего при чтении: чем более развито ассоциативное мышление, тем богаче и глубже воспринимается содержание текста.

Две особенности любого художественного и особенно поэтического текста, связанные с психологией его восприятия, — наличие в нём эмоциональных полюсов и богатство семантических полей, вызывающих многозначные ассоциации, — положены нами в основу предлагаемого алгоритма анализа. Этот алгоритм исходит не из "темы" и "идеи", а из существования в произведении разнополюсных ключевых образов. Он складывается из нескольких этапов, каждый из которых включает в себя обращение к художественным, изобразительным средствам, в процессе анализа которых как раз и возникают цепочки ассоциаций, уводящие в глубину смысла. Думается, при таком подходе обращение к эпитетам или метафорам перестанет быть самоцелью: важно, что ученик усвоит их художественную функцию, их специфическую роль в создании многозначной образной системы текста.

Для примера возьмем стихотворение М.Лермонтова «Утес», с которым дети знакомятся чуть ли не в начальной школе, а затем – на разных уровнях восприятия и интерпретации – к нему возвращаются.

Ночевала тучка золотая
На груди утёса-великана,
Утром в путь она
умчалась рано,
По лазури весело играя;

Но остался влажный след
в морщине
Старого утёса. Одиноко
Он стоит. Задумался глубоко
И тихонько плачет он
в пустыне.
(1841)

Попробуйте спросить учащихся 5-6-го класса, о чём эти стихи. Большинство попытается пересказать "сюжет", некоторые скажут: о природе. И лишь немногие, эмоционально восприимчивые, с развитым воображением, ответят: "об одиночестве". Наша задача — развить это чувство слова-образа в том самом, пока ещё часто "глухом" большинстве.

Прежде всего, предложим детям назвать два главных "действующих лица" стихотворения. Задание лёгкое: конечно же, это "тучка" и "утёс". Дети, несомненно, поймут (и в этом им помогут многочисленные олицетворения), что речь здесь идёт не о природных явлениях, а — как всегда в поэзии — о душах и судьбах человеческих.

Можно ли считать эти два образа теми противоположными "полюсами" текста, о которых мы говорили? На этот вопрос ответить уже труднее: и то и другое — предметы единого природного мира и в реальности никак не противостоят друг другу. Но они антонимичны в данном контексте, причём не конкретным своим значе-

нием, а теми эмоциями и ассоциациями, которые вызывают у читателя.

Какие же это ассоциации? Выявление "разнополюсных" ассоциативных рядов – следующий шаг предлагаемого нами алгоритма анализа, причем ряды эти выстраиваются вокруг лексических цепочек, связанных с каждым из найденных полюсов (см.таблицу).

ТУЧКА		**УТЕС**	
лексическая цепочка с указанием изобраз. средств	**ассоциации**	**лексическая цепочка с указанием изобразит. средств**	**ассоциации**
тучка (уменьш. суф.) *золотая* (эпитет) утром умчалась (олицетв.) *лазурь* ***весело*** (эпитет) *играя* (олицетв.)	*лёгкая, подвижная, легкомысленная, светлая* ***молодость,*** *беззаботность солнце, чистое небо, радость бытия* и т.д.	*утёс-великан* (эпитет) *влажный след* (эпитет) *морщина* (олицетв.) *старый* (эпитет) ***одиноко*** (эпитет) *задумался* (олицетв.) *плачет* (олицетв.) *пустыня*	*тяжёлый, тёмный, неподвижный, несчастный старость, разлука,* ***одиночество,*** *слёзы* и т.д.

Алгоритм анализа поэтического текста

Лексико-семантический анализ

Выявить ключевые образы (обычно их два), противоположные по эмоциональному звучанию, взаимодействие и "борьба" которых в произведении создают его динамику, энергию, эмоциональное напряжение. Иногда они прямо названы, иногда подразумеваются, возникают в ассоциациях, в подтексте. Попытаться сформулировать своё восприятие содержания стихотворения на уровне первого впечатления.

Выписать лексические цепочки, соотносимые с каждым из этих ключевых образов.

Выявить сопутствующие образы, позволяющие расширить, углубить или конкретизировать значение основных.

Выстроить все возможные ассоциативные ряды, уводящие в глубину содержания, позволяющие охватить разные уровни и оттенки смысла.

Дать истолкование произведения, вытекающее из первого этапа анализа.

Лингво-стилистический анализ

Выявить, какие изобразительные средства способствуют созданию и расширению значения ключевых образов: эпитеты, сравнения, метафоры, гиперболы, контрастные сопоставления и т.д.

Выявить "вспомогательные" художественные средства и приёмы, определяющие именно такое звучание стиха: строфика, рифмовка, особенности ритма и интонации (в свою очередь зависящие от размера — ямб, хорей и др., длины строк, рифмовки — мужской или женской, особенностей синтаксиса, наличия инверсий, повторов, переносов и т.п.). Обратить внимание на звукопись, её влияние на смысл и художественное оформление образа.

Уточнить интерпретацию текста, сформулировать авторскую позицию и своё к ней отношение.

Анализ стихотворения в контексте

В контексте творчества самого автора: найти произведения с аналогичными мотивами или образами, выявить сходство и различия, объяснить их (изменением взглядов автора, если произведения писались в разное время, обстоятельствами его биографии, разницей художественных задач и т.п.) — и тем самым уточнить, углу-

бить интерпретацию данного стихотворения.

В контексте национального литературного процесса: найти у других русских поэтов, живших одновременно с автором или в другое время, аналогичные по содержанию или образному воплощению произведения и сопоставить их с анализируемым текстом. Выявляя сходство и различия, мы глубже и ярче воспринимаем особенности художественного мира каждого поэта, а также наблюдаем движение общего художественного мотива или образа во времени.

В контексте мирового литературного процесса: подобрать произведения зарубежных авторов, которые могут быть по каким-либо смысловым или художественным параметрам сопоставлены с анализируемым текстом. Это даёт возможность выявить не только индивидуальные, но и национальные особенности решения автором тех или иных художественных проблем, свидетельствует об участии автора и всей русской литературы в диалоге культур мира.

В чём, на наш взгляд, плюсы предлагаемой методики?

Прежде всего, в её универсальности, доступности любому возрасту и любому уровню развития (в Новгородской области по ней успешно работают даже учителя начальных классов). Каждый дойдёт до "своей" глубины, но каждый при этом "включит" воображение, придумает свои ассоциации, даст свою интерпретацию прочитанному. Причём каждый сделает это с интересом, а значит, с удовольствием (кто же откажется пофантазировать, да ещё «наперегонки» с другими!) — положительная мотивация несомненна! Именно об этом — о возросшем интересе к анализу стихотворений и соответственно к поэзии вообще в один голос говорят учителя, работающие по этому алгоритму.

Применительно к старшим классам этот алгоритм позволяет "брать планку" сложнейшей ассоциативной поэзии XX века (О.Мандельштам, Б.Пастернак, И.Бродский), которая при традиционном подходе вообще не поддаётся интерпретации.

На наш взгляд, именно такой ассоциативно-семантический анализ позволяет рассматривать произведение в единстве его формы и содержания, не отрывая одно от другого, и тем самым приблизить "школьное" литературоведение к научному — без ненужного усложнения.

С другой стороны, этот алгоритм может быть соотнесён с формулировкой темы выпускных сочинений ("восприятие, истолкование, оценка" лирического стихотворения) — то есть с требованиями к уровню подготовки выпускников средней школы.

В то же время регулярное использование этой методики развивает воображение и ассоциативное мышление, позволяет углубиться в текст, воспринять более сложные его смыслы. Методика, таким образом, может быть отнесена к развивающим. Для усиления развивающего эффекта (помимо работы с конкретными текстами) обязательно должны проводиться регулярные упражнения, развивающие воображение и ассоциативное мышление[4]. Это могут быть весёлые коллективные игры в антонимы, в цепочки ассоциаций и др., проводимые в течение 3-5 минут на уроках как литературы, так и русского языка. Их прямой результат — развитие речи, а «отдалённый», конечный — эстетическое развитие учащихся.

Конечно же, предложенный алгоритм не может служить универсальным ключом к постижению любого поэтического текста. Если мы заставим детей каждое стихотворение анализировать по этой "полной", всегда одной и той же "программе" и каждый раз проверять гармонию поэзии алгеброй алгоритма, то результатом может оказаться не приобщение к тайне поэзии, а стойкая к ней не-

нависть. Да и невозможно подробно останавливаться на каждом программном стихотворении. Думается, что при изучении творчества того или иного поэта для подробного анализа следует выбирать одно-два произведения (благо новый проект стандартов даёт нам это право выбора), которые, с одной стороны, наиболее полно представляют специфику индивидуального творчества автора, а с другой — наиболее интересны и полезны с точки зрения обучения текстовому анализу. И даже при этом — сравнительно подробном — анализе не следует пытаться каждый раз пройти по всем пунктам алгоритма: стихотворение само подскажет, какие из этих пунктов максимально продуктивно "работают" именно в данном тексте. Задача учителя при разработке проекта такого урока (особенно на начальном этапе обучения анализу) — подготовить в соответствии с алгоритмом последовательность вопросов и заданий, помогающих по-новому осмыслить и прочувствовать текст.

ЛИТЕРАТУРА

1. Маранцман В.Г. Интерпретация художественного текста как технология общения с искусством // Литература в школе. - 1998. - № 8.
2. Выготский Л.С. Психология искусства. - М., 1968.
3. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. - М., 1991.
4. Каганович С.Л. Технология обучения анализу поэтического текста. Материалы к уроку. Русская словесность. - 2003. - № 1.

Радченко П.Н., преподаватель
Костанайский государственный педагогический институт

МЕТОДЫ И МОДЕЛИ ПРОВЕДЕНИЯ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ АДАПТИВНОЙ ТЕХНОЛОГИИ

Контроль знаний всегда занимал немаловажное место в учебном процессе. Но как только в учебном процессе стали применять компьютеры, контролю знаний стали уделять ещё большее внимание. Технические средства обучения, а затем и компьютеры в первую очередь использовались именно для проверки знаний обучаемых. Несмотря на то, что развитие обучающих систем не стоит на месте, тестирующие программы являются наиболее разработанными и составляют около половины программ учебного назначения, имеющихся в настоящее время. В данной статье нами была сделана попытка обобщить и привести в единую систему такие методы проведения контроля, как контроль на основе ответов студента, модульно-рейтинговый контроль, контроль на основе учебного материала и модели оценивания знаний обучаемых, учитывающую время ответов, на основе уровня усвоения.

Компьютерный контроль знаний можно рассматривать с двух точек зрения: методической и технической. С методической точки зрения к компьютерному контролю знаний можно отнести: планирование и организацию проведения контроля, составление вопросов и обзор заданий для проверки знаний обучаемых, разработка вопросов и заданий для текущего контроля, распределение критериев оценки выполнения текущих и контрольных заданий. С технической точки зрения к компьютерному контролю знаний можно отнести: автоматический отбор контроля заданий на основе используемого подхода, выбор алгоритмов для оценки знаний обучаемых. Поэтому проблема использования

компьютерного контроля знаний интересует как педагогов, так и учёных в области информационных технологий. За последние годы были изучены различные виды контроля, определены более десяти типов вопросов, разработаны методы оценки знаний обучаемых и различные методы проведения контроля [1].

Теперь попытаемся составить модель адаптивного контроля знаний. Профессором Л.А. Растригиным [2] было предложено рассматривать процесс обучения как процесс управления сложной системой. Таким образом, можно представить и процесс управления адаптивным контролем знаний (рис. 1).



Рис.1. Модель адаптивного контроля знаний

Блок “Алгоритм контроля знаний обучаемого” выполняет следующие функции:

- анализ деятельности обучаемого;
- управление процессом контроля знаний на основе выбранного метода;
- определение результатов контроля, которое сводится к выставлению оценки обучаемому.

База знаний (БЗ) содержит методы и модели процесса контроля. Она включает совокупность вопросов и задач, предназначенных для проверки знаний обучаемого. Контрольные задания могут выбираться автоматически на основе базы знаний.

Модель обучаемого содержит информацию об обучаемом:

- предыстория обучения;
- результаты текущей работы;
- общий уровень подготовленности и так далее.

Блок «Разработка вопросов» используется для подбора и выдачи обучаемому очередного задания. Контроль знаний осуществляется следующим образом: обучаемый выполняет предложенное задание, и результат его работы помещается в модель обучаемого.

Блок «Алгоритм контроля знаний обучаемого», анализируя ответы обучаемого, определяет дальнейшие задания, которые будут предложены обучаемому. Блок «Разработка вопросов», получив от «Алгоритма контроля знаний обучаемого» данные об ответах обучаемых, выбирает из базы знаний очередные необходимые задания обучаемому.

Таким образом, для управления адаптивным контролем знаний необходимо наличие:

- методов и моделей проведения контроля;
- моделей определения и оценки знаний, умений и навыков обучаемых по результатам выполнения контрольных заданий.

Процесс проведения адаптивного контроля знаний можно рассматривать в трёх этапах:

- разработка вопросов для контроля знаний на основе заданий, хранящихся в базе знаний;
- выдача их обучаемому и получение его ответа;
- выставление оценки за контроль.

После проведения контроля знаний осуществляется оценка знаний обучаемого. Оценка знаний обучаемого состоит из трёх этапов:

- определение параметров контроля;

- сбор и анализ данных, полученных в процессе контроля;
- выставление оценки по завершению проверки контроля знаний.

В заключение можно сказать, что методы проведения контроля и методы оценивания знаний обучаемого тесно взаимосвязаны. То есть любая модель оценки знаний обучаемого может быть применена в любом методе проведения контроля знаний. Таким образом, в современных адаптивных системах обучения и контроля знаний данную модель можно использовать преподавателем для облегчения проведения контроля и выставления оценки.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
2. Растригин Л.А. Адаптивное обучение с моделью обучаемого. – Рига: Зинатне, 1986. – 160 с.

Шакеева Р.Ж., аға оқытушы
Уразимбетова Б.Б., доцент
Қостанай мемлекеттік педагогикалық институты

ХИМИЯ ЖӘНЕ БИОЛОГИЯ САБАҚТАРЫНДА ПӘНАРАЛЫҚ БАЙЛАНЫСТЫ ЖҮЗЕГЕ АСЫРУ

Білім беру қазіргі ғылымның, мәдениеттің, ғылыми-техникалық прогрестің даму деңгейіне сай болуы керек. Жалпы білімнің мазмұны ғылымдардың өзара байланысы, өндіріспен қоғамдық дамудың жаңару процесіне тікелей ықпал жасайды. Сондықтан қазіргі таңда мектептегі оқыту процесінде пәнаралық байланыс ерекше көкейтесті орын алып отыр және педагогикалық маңызға ие болуда. Пәнаралық байланыстың нақтылы міндеті оқу-тәрбие процесі арқылы жүзеге асырылады. Пәнаралық байланыс оқытудың мазмұны, әдістері, оқытуды ұйымдастыру түрлерімен ғана шектеліп қоймайды. Ол оқушы мен мұғалімнің оқу таным іс-әрекетінің бір бөлігі болып саналады. Білім және тәрбие берудің аса маңызды құрылымының бірі пәнаралық байланыс екендігі біздің оқыту процесіндегі жүргізілетін іс-әрекеттер дәлелдейді. Бұндай сабақтардың алдына қойылатын талаптар бар: [1].

- ол оқушылардың оқыту процесіндегі пәнаралық байланысын түсінуі, саналы қабылдауы, танымдық белсенділігін қалыптастыруы;
- оқу пәндерін оқушыларға білім мен тәрбие беру және пәнаралық байланыс орнату мүмкіндіктерін айқындау мақсатына білім беретін орта мектептің оқу жоспары мен бағдарламаларына тыңғылықты талдау жасау;
- оқытушылардың пәнаралық байланысты іс-жүзінде тиімді қолдана білуі;
- сыныптан және мектептен тыс жұмыстардың пәнаралық байланыс бағыттылығын дамыту.

Сондықтан болашақ мұғалімдерді дайындауда химияны оқыту әдістемесі сабақтарында да пәнаралық байланысты оқу процесінде студенттерге жүйелі білім беруде қажет дидактикалық жағдай деп қарастырамыз. Пәнаралық байланысты сабақта тиімді қолдану жоғары оқу орындарының студенттері үшін ең бағалы тәсілдің бірі болғандықтан, ол бір оқу пәнінің мазмұнын терең ұғынуға әсерін тигізіп қана қоймайды, сонымен бірге білім мазмұнын нақтылы түсінуге мүмкіндік туғызады.

Химияны оқыту әдістемесі сабағында мектеп бағдарламасын, оқулығын талқылап, сабақтың мақсатымен,

мазмұнына қарай студенттермен болашақ химия пәні мамандарын дайындау бағытында кіріктірілген сабақтарды өткізу тәсілдері мен жолдары қарастырылады. Студенттер сабақтың жоспарына және тақырыптарына сәйкес пәнаралық мазмұнды тапсырмалар дайындайды. Құрастырып дайындаған дидактикалық материалдарды студенттер педагогикалық практиканы өткенде сабақтарда, факультативтерде, сыныптан тыс жұмыстарда жан-жақты қолданады және нәтижелейді. Кіріктірілген сабақтардың алдына қойылған мақсаттар мен міндеттерді қарастырып жүзеге асыру үшін «Химияны оқыту әдістемесі» және «Биологияны оқыту әдістемесі» курсында берілетін дәріс сабақтарында, саламандық, зертханалық жұмыстарды орындағанда, өздік жұмыстарды орындағанда кірістіруге тырысамыз.

Химия мен биология пәні бір-бірімен байланысты, тіпті толықтырушы пән болып саналады. Биология сабақтарынан алған білімдерін химия сабақтарында тереңдетіп, жетілдіруге мүмкіндіктері бар. Мысалы, студенттермен орта мектептің химия курсында қарастырылатын «Ақуыз» тақырыбын әдістеме сабақтарында оқып-үйреткенде, бағдарламаға сәйкес берілген тақырыптың мазмұнына жоспар құрастырып, пәнаралық байланысын жүзеге асыруды талқылауды көздейміз. Ол үшін ең алдымен пәнаралық байланысты кірістіріп тақырыптық жоспар құрастырамыз.

Тақырыптық жоспар

№	Мазмұны	Пәнаралық байланыс	Сағат саны
1	Ақуыз жоғары молекулалық зат, оның құрылысы, құрамы, қасиеті	Жалпы биология	1
2	Ақуыздың ағзадағы өзгерістері	Анатомия	1
3	Ақуызды синтездеудегі жетістіктер	Өмірмен байланыс	1
4	Нуклеин қышқылдары оның құрылысы, құрамы	Жалпы биология	1
5	Нуклеин қышқылдарының ағзадағы маңызы	Валеология	1

Тақырыптық жоспарға сәйкес ең алғашқы сабақтарда ақуыздың құрылысы, құрамы, физикалық, химиялық қасиеті қарастырылады. Химия сабақтарында биология сабақтарынан алған мәлметтерді кірістіріп, ақуыздың адам ағзасына маңызы өте зор екендігін өмірмен байланыстыра отырып жүзеге асыруға болады. Ол үшін төмендегідей анкета сұрақтары құрастырылып үлестіріледі.

Анкета сұрақтары:

1. Қалай тамақтанасыздар?
2. Таңғы ас ішесіз бе ?
3. Таңғы асқа не жейсіз?
4. Таңғы ас қажет деп есептейсіз бе?
5. Қандай көкөністерді қолданасыз?
6. Жеміс-жидектерді жиі қолданасыз ба?
7. Қандай тағамдар тұрақты қолданылады?
8. Өз салмағыңызды қандай деп санайсыз:
   - қалыпты салмақ
   - артық салмақ
   - жетіспейді
9. Пайдалы тағамдарды қолданамын деп есептейсіз бе?

Ақзадағы ақуыздың үлесі адамның жасына, жынысына, еңбек қызметіне байланысты, сондықтан дені

сау ересек ағзада азоттық тепе-теңдік баланысының көрсеткіштері бар.

Теріс азот балансы (қарт жас және әртүрлі ауруға шалдықкандар) — Азот тепе-теңдігі (тағамдағы ақуыз құрамындағы азоттың үлесі ақзадан бөлініп шыққан азот үлесіне тең) — Оң азот балансы (жасөспірім ағзасы)

Ақуыз тағам құрамына енетін зат, ересек адамның ағзасына күнделікті 100 грамм ақуыз қажет. Мысалы адам ағзасындағы ақуыздың сіңіру дәрежесі төменде көрсетілген.

Адам ағзасындағы ақуыздың сіңіріу дәрежесі

Жұмыртқа	100 %
Сүт	96 %
Ет	93-95 %
Балық	93-95%
Нан	62-86 %
Көкөніс	80%
Картоп	70%

«Пәнаралық байланысты» әрі қарай басқа тақырыбтарды өқығандада жүзеге асыруға болады, мысалы «Майлар» тақырыбын қарастырғанда майлардың негізгі қасиетінің бірі ол сабын алу, майлар басты шикізат болып саналады. Сабынды зертханада, өндірісте химиялық эксперимент тәсілдері арқылы алумен қатар химия сабақтарында, сабын дайындаудың халықтық технологиясымен таныстыру қажет. Тамыз айының аяғында Қостанай өңірінде өсетін алабота (марь белая) өсімдігін жинап, күн тимейтін көленке жерде кептіріп дайындау жөн. Бір айдан кейін дүрыс кептірілген алаботаны өртеп, күлін жинап, оның құрамындағы макроэлементтердің бар екенің екі түрлі тәжірибе орындай отырып дәлелдеуге болады. Ол үшін қайнаған алаботаны жағып, күлін суға салып, күлдің нілі суға әбден шыққанша қайнату қажет. Қайнау барысында күл құрамындағы еритін тұздар ериді, су тартылғанда ерітінді сақарға айналады. Сақардың құрамында калий карбонатының бар екендігін дәлелдеуге болады. Керек мөлшерде майды қыздырып ,оның үстіне дайындаған сақарды қосып баяу қайнатқан жөн(өте қатты қыздырса сабын жалындап күйіп кетеді).Сабын үйірліп, біріккен кезде алынған зат суытылады, нәтижесінде қара сабын түзіледі [2].

Жер бетіндегі тіршілік өзегі және қайнар көзі болып саналатын өсімдіктер әлемі аса алуан түрлі және нағыз әсем дүние. Нәзіктік, әсемдік ұғымның көптеген өсімдіктерге, гүлдерге теңелетіндігі жасыл өсімдіктердің ғажайып әдемілігіне, көркемдігіне сүйсінуден туған болар. Міне, осы секілді әсемдік, эстетикалық әсермен қоса, өсімдктер әлемі тағы да көптеген аса маңызды үрдістерді жүзеге асырады.



Ізденіс жұмыстарының нәтижесінде оқушылар өсімдіктердің бағалы қасиеттерің, оның табиғаттағы, адам өміріндегі алатын орнын анықтап, табиғатты аялай білудің маңызын түсінеді. Алаботаны тек арамшөп ретінде ғана емес, оның адам өмріндегі маңызды қасиеттерің жан-жақты түсініп,

биология, химия, экология пәндерінде кеңінен пайдалануға мүмкүндік береді. Олар зертханалық жұмыс барысында түрлі химиялық реакциялардың теңдеулерін жазып, есептеу тәсілдерін және химиялық заңдылықтарды, көптеген ғылыми әдебиеттермен жұмыс істеудің әдіс-тәсілдерін үйренеді.

Химия пәнін басқа пәндермен кіріктре оқытудың да маңызы өте зор. Өйткені, бұл әдіс студенттердің теория жүзіндегі алған білімін іс жүзінде қолдану арқылы біліктілігін қалыптастырады, экологиялық сауаттылыққа, танымпаздыққа тәрбиелейді және бұл мәліметтерді қосымша материал ретінде мектепке ақуыз, майларды, көмірсуларды т.б. тақырыптарды оқытқанда оқушылардың блімін тереңдету үшін, химия және биология пәнінің өмірмен тығыз байланыстылығын көрсету үшін қолдануға болады.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. К. Идришева. Пәнаралық байланыс. Химия мектепте. 2006. №1, 44-46 б.
2. Н. Есенкулова. Алабота - арамшөп емес. Химия мектепте. 2003. № 4, 59-61 б.

Баймухамедов М.Ф., доктор технических наук
Белова Н., магистрантка
КГУ им. А.Байтурсынова

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КРИТЕРИЕВ ЭКСПЕРТНОЙ СИСТЕМЫ ПРИ СОЗДАНИИ ЭЛЕКТРОННЫХ УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ

С каждым годом компьютерные технологии все ощутимее вторгаются в нашу жизнь. И не в последнюю очередь это относится к образованию и работающим в этой сфере людям. И если сегодня не начать повседневно заниматься внедрением новейших компьютерных технологий в сферу образования, то завтра можно обнаружить отставание от западного мира также и в этой области.

Напрашивается вопрос: неужели компьютерные технологии настолько эффективны, что, используя их, можно так резко повысить качество обучения?

Базой для ответа могут служить следующие утверждения:

1. Компьютерные технологии позволяют внедрять в текст учебного пособия не только статичные картинки, как в традиционных печатных изданиях, но и использовать звук, документы, анимационные вставки, трехмерные динамические модели.

2. Компьютерные технологии позволяют заинтересовать обучаемого изучаемым предметом. Для сегодняшних молодых людей компьютер и все, что с ним связано, все больше становится естественным жизненным фоном. Постепенно начинает формироваться новая эстетика, берущая свое начало в оформлении компьютерных программ; работа с компьютером (а тем более — игра на нем) уже не является чем-то из ряда вон выходящим, скорее наоборот. Поэтому вполне естественно, что преподаватель, использующий в процессе обучения компьютер (и чем больше, тем лучше), воспринимается как более близкий, более современный человек. Это, в свою очередь, также сказывается на скорости установления межличностных отношений, а значит — и на эффективности обучения.

Современные информационные технологии могут также помочь и самому преподавателю разгрузить его от решения рутинных вопросов и переместить акценты на другие не менее важные дела.

Если посмотреть на сами электронные издания, то видно, что благодаря технологии гипертекста (т.е. перекрестным ссылкам, которыми может быть пронизано все издание и которые устанавливаются автором), а также возможности поиска практически по любому слову, каждое электронное учебное пособие потенциально может явиться справочником. Создав, скажем, пособие по истории, автор одновременно создает и справочник по этой дисциплине, причем дидактического характера. А это значит, что при подготовке к лекции (зачету, экзамену) студент, отыскивая необходимые сведения, одновременно будет читать составленный текст, несущий дидактическую нагрузку. Таким образом, даже не проявляя рвения к учебе, обучаемый будет исподволь запоминать сведения, изложенные в учебнике.

3. Компьютерные технологии позволяют преподавателю, один раз грамотно создав свой учебник, постоянно обновлять и пополнять его без больших временных и материальных затрат. Кроме того, автор может в своем издании дать ссылки на дополнительную информацию, находящуюся в сети Интернет. Учитывая популярность Интернета среди сегодняш-

ней молодежи, можно надеяться, что эти ссылки действительно могут быть использованы.

Рассмотрев положительные моменты, которые предоставляет электронное учебное пособие, остановимся на их недостатках, наиболее интенсивно обсуждаемых в публикациях, посвященных проблемам использования ЭУИ [1].

Может ли электронное учебное издание заменять преподавателя? Скорее оно должно быть эффективным помощником, который способствовал бы автоматизации наиболее трудоемких и рутинных элементов преподавательской деятельности, разгрузил преподавателя и помог ему сосредоточиться на индивидуальной и более творческой работе — отвечать на «каверзные» вопросы активных учеников, пытаться расшевелить и подтянуть слабых и пассивных. ЭУИ (даже самое продвинутое с элементами искусственного интеллекта) должно быть еще одним педагогическим инструментом, с помощью которого преподаватель может сделать занятие более интересным, динамичным и, как следствие, помочь учащимся быстрее и глубже усвоить ту или иную дисциплину.

В качестве такого инструмента электронное издание может использоваться в паре с традиционным печатным учебником. В этом случае оно играет роль дополнительного или альтернативного источника информации, в котором справочные материалы и документы строго привязаны к изучаемой теме.

Отсюда вытекает еще один важный вопрос: должно ли ЭУИ служить инструментом интенсивного или регулярного обучения? Однозначно ответить на этот вопрос сейчас сложно, поскольку выбор той или иной формы подачи материала зависит, прежде всего, от того, на какую аудиторию рассчитывают авторы и издатели. Затронем лишь один очевидный момент: сегодняшние компьютеры пока еще не способствуют продолжительным занятиям. Ведь если с книгой и конспектом студент, готовящийся к экзамену, вполне способен продуктивно заниматься достаточно продолжительное время, то проводить столько времени перед экраном пока недопустимо. Скорее всего, электронное издание лучше готовить таким образом, чтобы оно служило дополнительным активным источником информации, иллюстрирующим наиболее сложные моменты, к которому студенты обращались бы после изучения курса традиционным способом (или во время изучения курса, но именно как к дополнительному источнику). Таким образом:

– одним из наиболее важных требований к созданию полноценного электронного учебника является отказ от переноса в мультимедийную форму какого-либо одного, уже готового, полиграфического издания. Желательно, чтобы материалы пособия если не писались заранее, то хотя бы тщательно обрабатывались с учетом требований, предъявляемых к такого рода изданиям, а также с учетом того, что пособие может быть использовано в качестве дополнительного источника информации;

– безусловным отличием электронного издания от традиционного должна быть поисковая система, а также использование возможностей гипертекста для постепенного ввода новых понятий и терминов. Желательно также использовать возможность обновления информации и связи с различными Internet-ресурсами, предоставляющими дополнительную информацию по темам, освещаемым в пособии. Так, например, уже сегодня через Internet можно провести наблюдения звездного неба на настоящем телескопе (www.telescope.org), попробовать управлять реактором атомной

станции (и понаблюдать за последствиями) (www.ida.liu.se/~her/npp/demo.html). Как о перспективе недалекого будущего можно говорить о «виртуальных» on-line лабораториях, в которых желающие смогут проводить учебные эксперименты на оборудовании, расположенном на другом континенте или в соседнем здании;

– еще одним важным фактором при оценке электронных учебных изданий преподаватели называют их междисциплинарность и энциклопедичность. Такой характер подачи материала позволяет преподавателю насытить занятие интересной информацией, а студенту – всесторонне изучить материал;

– в электронных пособиях должна присутствовать разветвленная система контроля знаний. При этом желательным является использование такой системы не только для итоговой проверки знаний по всему курсу, но и для контроля знаний по разделам. Кроме того, наполнение тестовых систем должно быть как можно более полным;

– наконец, электронное издание должно быть по возможности рассчитано на использование в сети.

При создании электронного учебного пособия, помимо выполнения перечисленных выше требований, возможно также использование критериев экспертной системы, то есть электронное учебное пособие может приобрести статус автоматизированной обучающей системы. Основными отличиями ЭС от других программных продуктов являются использование не только данных, но и знаний, а также специального механизма вывода решений и новых знаний на основе имеющихся. Знания в ЭС представляются в такой форме, которая может быть легко обработана на ЭВМ. В ЭС известен алгоритм обработки знаний, а не алгоритм решения задачи. Поэтому применение алгоритма обработки знаний может привести к получению такого результата при решении конкретной задачи, который не был предусмотрен. Более того, алгоритм обработки знаний заранее неизвестен и строится по ходу решения задачи на основании эвристических правил. Решение задачи в ЭС сопровождается понятными пользователю объяснениями, качество получаемых решений обычно не хуже, а иногда и лучше достигаемого специалистами. В системах, основанных на знаниях, правила (или эвристики), по которым решаются проблемы в конкретной предметной области, хранятся в базе знаний. Проблемы ставятся перед системой в виде совокупности фактов, описывающих некоторую ситуацию, и система с помощью базы знаний пытается вывести заключение из этих фактов. Для приобретения электронным учебным пособием статуса обучающей системы необходимо, чтобы [2]

– в любой момент времени в системе существовало три типа знаний: структурированные статические знания - знания о предметной области. После того как эти знания выявлены, они уже не изменяются. Структурированные динамические знания - изменяемые знания о предметной области. Они обновляются по мере выявления новой информации. Рабочие знания - знания, применяемые для решения конкретной задачи или проведения консультации. Все перечисленные выше знания хранятся в базе знаний. Для ее построения требуется провести опрос специалистов, являющихся экспертами в конкретной предметной области, а затем систематизировать, организовать и снабдить эти знания указателями, чтобы впоследствии их можно было легко извлечь из базы знаний;

– интерфейс данной обучающей системы выполнял две основные функции: давал советы и объяснения

пользователю и управлял приобретением знаний;

– было два режима работы: режим приобретения знаний и режим решения задач. В режиме приобретения знаний эксперт общается с экспертной системой при посредничестве инженера знаний, в режиме решения задач в общении с экспертной системой участвует пользователь, которого интересует результат и способ его получения.

Экспертная обучающая система в отличие от решения задач по алгоритму не исключает пользователя из решения, а, наоборот, сохраняет за ним инициативу. В то же время ЭС не является просто пассивным источником полезной информации подобно книжному справочнику или базе данных. В нужные моменты ЭС подсказывает необходимое направление решения задачи, развивает цепочки умозаключений, объясняет свои действия.

Каждое учебное пособие, не важно является оно автоматизированным или нет, является каналом педагогического воздействия преподавателя на учащегося. Обилие традиционных учебников не снижает, а усиливает потребность преподавателя и студента в новом учебном пособии, максимально адекватном тому учебному процессу, в который они вовлечены.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аверин Д.В. Рекомендации по созданию электронных учебных пособий. Мир русского слова, 2002, № 2.
2. Экспертные системы. «Вычислительная техника и её применение».- 1990г, №10.
3. Экспертные системы для персональных компьютеров: методы, средства, реализации: Справочное пособие/ В.С. Крисевич, Л.А. Кузьмич и др.- Мн.: Выш. шк., 1990г.
4. Экспертные системы. Принципы работы и примеры/ Под ред. Р.. Форсайта. – М.: Радио и связь, 1987г.

Бримжанова С.С., студентка
КГУ им. А.Байтурсынова

КОГНИТИВНЫЕ АСПЕКТЫ МУЛЬТИМЕДИА В ЭЛЕКТРОННОЙ ПОДДЕРЖКЕ ОБУЧЕНИЯ

Развитие электронных средств мультимедиа открывает для сферы обучения принципиально новые дидактические возможности. Так, системы интерактивной графики и анимации позволяют в процессе анализа изображений управлять их содержанием, формой, размерами, цветом и другими параметрами для достижения наибольшей наглядности. Эти и ряд других возможностей слабо еще осознаны педагогами, в том числе и разработчиками электронных технологий обучения, что не позволяет в полной мере использовать учебный потенциал мультимедиа. Дело в том, что применение мультимедиа в электронном обучении не только увеличивает скорость передачи информации учащимся и повышает уровень ее понимания, но и способствует развитию таких важных для специалиста любой отрасли качеств, как интуиция, профессиональное "чутье", образное мышление.

Воздействие интерактивной компьютерной графики на интуитивное, образное мышление привело к возникновению нового направления в проблематике искусственного интеллекта, названного в работе [1] когни-

тивной (т.е. способствующей познанию) компьютерной графикой.

Человеческое сознание использует два механизма мышления. Один из них позволяет работать с абстрактными цепочками символов, с текстами и т.п. Этот механизм мышления обычно называют символическим, алгебраическим или логическим. Второй механизм мышления обеспечивает работу с чувственными образами и представлениями об этих образах. Его называют образным, геометрическим, интуитивным. Физиологически логическое мышление связано с левым полушарием человеческого мозга, а образное мышление - с правым полушарием.

Каждое из полушарий человеческого мозга является самостоятельной системой восприятия внешнего мира, переработки информации о нем и планирования поведения в этом мире. Левое полушарие представляет собой как бы большую и мощную ЭВМ, имеющую дело со знаками и процедурами их обработки. Речь, мышление словами, рационально-логические процедуры переработки информации и т.п. - все это реализуется именно в левом полушарии. В правом же полушарии реализуется мышление на уровне чувственных образов: эстетическое восприятие мира, музыка, живопись, ассоциативное узнавание, рождение принципиально новых идей и открытий и т.п. Весь тот сложный механизм образного мышления, который нередко определяют одним термином "интуиция", и является правополушарной областью деятельности мозга.

Нередко правополушарное мышление связывают с деятельностью в искусстве. Иногда это мышление даже называют художественным. Однако и более формализованные виды деятельности в существенной мере используют интуитивный механизм мышления.

Различие между двумя механизмами мышления можно проиллюстрировать принципами составления связного текста из отдельных элементов информации: левополушарное мышление из этих элементов создает однозначный контекст, т.е. из всех бесчисленных связей между предметами и явлениями оно активно выбирает только некоторые, наиболее существенные для данной конкретной задачи. Правополушарное же мышление создает многозначный контекст, благодаря одновременному охватыванию практически всех признаков и связей одного или многих явлений. Иными словами логико-знаковое мышление вносит в картину мира некоторую искусственность, тогда как образное мышление обеспечивает естественную непосредственность восприятия мира таким, каков он есть.

Это фундаментальное различие между лево- и правополушарной стратегией переработки информации имеет прямое отношение к формированию различных способностей. Так, для научного творчества, т.е. для преодоления традиционных представлений, необходимо восприятие мира во всей его целостности, что предполагает развитие способностей к организации многозначного контекста (образного мышления). Существуют многочисленные наблюдения, что для людей, сохраняющих способности к образному мышлению, творческая деятельность менее утомительна, чем рутинная, монотонная работа. Люди же, не выработавшие способности к образному мышлению, нередко предпочитают выполнять механическую работу, причем она им не кажется скучной, поскольку они как бы "закрепощены" собственным формально-логическим мышлением. Отсюда ясно, как важно с ранних пор правильно строить воспитание и обучение, чтобы оба нужных человеку типа мышления развивались гармо-

нично, чтобы образное мышление не оказалось скованным логикой, чтобы развивался творческий потенциал человека.

Широкое использование электронной техники практически во всех сферах человеческой деятельности предъявляет к профессиональной подготовке ряд дополнительных требований, заключающихся в овладении новыми информационными, в значительной мере формализованными технологиями. В то же время сущность профессиональной квалификации остается прежней и заключается не только и даже не столько во владении формализованными методами, сколько в развитой интуиции, так называемом профессиональном чутье, опирающемся на знание фундаментальных свойств объектов и процессов предметной области и умение глубоко анализировать эти свойства. Такие профессиональные качества всегда ценились в специалистах, а к настоящему времени их роль, в связи с широким внедрением информационных технологий еще более возросла. Чтобы строить адекватные математические модели, необходимо глубоко понимать физическую природу объектов моделирования. Чтобы принимать технически грамотные решения при работе с CALS-системами или другими человеко-компьютерными комплексами, необходимо уметь правильно воспринимать и осмысливать результаты вычислений, учитывать трудно формализуемые факторы, всегда имеющиеся в любой профессиональной деятельности.

Однако в разработке компьютерных систем автоматизации профессиональной деятельности, в том числе и учебного назначения, обычно имеет место "левополушарный крен". Явление это не такое уж безобидное. Опасность чрезмерной компьютеризации видится не в том, что компьютеры вытеснят человека из сферы интеллектуальной деятельности, а в том, что человек, все более втягиваясь во взаимодействие с ЭВМ, станет мыслить как машина. Анализ негативного влияния компьютеризации профессиональной подготовки во многом объясняется слабым воздействием используемых компьютерных систем на интуитивный, образный механизм мышления. В связи с этим четкое выделение неявных, подсознательных компонентов знания позволяет также четко ставить задачу их освоения, формулировать соответствующие требования к методам и средствам обучения, в том числе и к технологиям мультимедиа.

Интерпретируя рассмотренные выше различия между лево- и правополушарным механизмами мышления применительно к познавательной деятельности учащихся, можно сделать вывод о том, что логическое мышление выделяет лишь некоторые, наиболее существенные элементы знания и формирует из них однозначное представление об изучаемых объектах и процессах, в то время как подсознание обеспечивает целостное восприятие мира во всем его многообразии.

Исходя из этого различия, можно выделить две функции мультимедиа - иллюстративную и когнитивную.

Иллюстративная функция обеспечивает поддержку логического мышления. В этом случае объект мультимедиа подкрепляет, иллюстрирует какую-то четко выраженную мысль, свойство изучаемого объекта или процесса, т.е. то, что уже сформулировано, например, преподавателем-разработчиком.

Когнитивная же функция состоит в том, чтобы с помощью некоего объекта мультимедиа получить новое, т.е. еще не существующее даже в голове специалиста знание или, по крайней мере, способствовать интеллектуальному процессу получения этого знания.

Иллюстративная функция мультимедиа реализуется в учебных системах декларативного типа при передаче учащимся артикулируемой части знания, представленной в виде заранее подготовленной информации с графическими, анимационными, аудио-и видеоиллюстрациями. Когнитивная же функция мультимедиа проявляется в системах процедурного типа, когда учащиеся "добывают" знания с помощью исследований на математических моделях изучаемых объектов, причем, поскольку этот процесс формирования знаний опирается на интуитивный, правополушарный механизм мышления, сами эти знания в существенной мере носят личностный характер. Каждый человек формирует приемы подсознательной умственной деятельности посвоему. Современная психологическая наука не располагает строго обоснованными способами формирования творческого потенциала человека, пусть даже профессионального. Одним из известных эвристических подходов к развитию интуитивного профессионально-ориентированного мышления является решение задач исследовательского характера. Применение учебных компьютерных систем процедурного типа позволяет в существенной мере интенсифицировать этот процесс, устранив из него рутинные операции, сделать возможным проведение различных экспериментов на математических моделях.

Трудно переоценить в этих учебных исследованиях роль компьютерной графики. Именно графические изображения хода и результатов экспериментов на математических моделях позволяют каждому учащемуся сформировать свой образ изучаемого объекта или явления во всей его целостности и многообразии связей. Несомненно также, что компьютерные изображения выполняют при этом прежде всего когнитивную, а не иллюстративную функцию, поскольку в процессе учебной работы с компьютерными системами процедурного типа у учащихся формируются сугубо личностные, т.е. не существующие в таком виде ни у кого, компоненты знаний.

Однако когнитивная функция мультимедиа может быть реализована и в учебных системах декларативного типа. Например, при первом знакомстве с каким-либо техническим объектом создать его целостный образ в сознании учащихся можно с помощью натурных видеофрагментов. К тому же, различия между иллюстративной и когнитивной функциями мультимедиа достаточно условны. Нередко обычная графическая иллюстрация, анимация или видеофрагмент может натолкнуть каких-то учащихся на новую мысль, позволит увидеть некоторые элементы знания, которые не "вкладывались" преподавателем-разработчиком учебной компьютерной системы декларативного типа. Таким образом, иллюстративная по замыслу функция мультимедиа объекта превращается в функцию когнитивную. С другой стороны, когнитивная функция компьютерного изображения при первых экспериментах с учебными системами процедурного типа в дальнейших экспериментах может превращаться в функцию иллюстративную для уже "открытого" и, следовательно, уже не нового свойства изучаемого объекта. Тем не менее, принципиальные отличия в логическом и интуитивном механизмах мышления человека, вытекающие из этих различий формы представления знаний и способы их освоения, делают полезным в методологическом плане различение иллюстративной и когнитивной функций мультимедиа и позволяют более четко формулировать дидактические задачи мультимедиа объектов при разработке компьютерных систем учебного назначения.

Компьютер как средство пассивного отображения объектов мультимедиа не обладает принципиальной новизной в дидактическом плане. Принципиально новой для сферы обучения является интерактивность, благодаря которой учащиеся могут в процессе анализа мультимедиа объектов динамически управлять их содержанием, формой, размерами и цветом, рассматривать их с разных сторон, приближать и удалять, останавливать и вновь запускать с любого места, менять характеристики освещенности и проделывать другие подобные манипуляции, добиваясь наибольшей наглядности. Желательно иметь также возможность выбирать форму визуального представления информации. Таким образом, интерактивность предоставляет возможности не только для пассивного восприятия информации, но и для активного исследования характеристик мультимедиа моделей изучаемых объектов или процессов. Процесс учебной деятельности при этом приближается по своим дидактическим условиям к работе с компьютерными системами процедурного типа. Следовательно, интерактивность придает мультимедиа когнитивный характер, вносит игровые и исследовательские компоненты в учебную работу, естественным образом побуждает учащихся к глубокому и всестороннему анализу свойств изучаемых объектов и процессов.

Выделение когнитивной функции мультимедиа имеет большое значение для развития интуитивного, образного мышления, чрезвычайно важного для многих сфер профессиональной деятельности. Понимание этой роли мультимедиа позволит педагогам более четко формулировать требования к мультимедиа объектам, используемым в компьютерных системах учебного назначения, устранить ряд негативных факторов, присущих практике компьютеризации обучения, и более полно реализовать дидактический потенциал новых информационных технологий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зенкин А.А. Когнитивная компьютерная графика/ Под ред. Поспелова Д.А., Наука, Москва, 1991.
2. Соловов А.В. Проектирование компьютерных систем учебного назначения: Учебное пособие, СГАУ, Самара, 1995.

Важев В.В., доктор химических наук, профессор
Важева Н.В., кандидат педагогических наук
Губенко М.А., магистрант
Костанайский государственный педагогический институт

КОМПЬЮТЕРИЗАЦИЯ ХИМИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА В КУРСЕ ФИЗИЧЕСКОЙ ХИМИИ

Идея управления опытом с помощью компьютера не нова, и в этой области давно ведутся разработки и различные технологические внедрения. Но на учебных занятиях компьютеризированное управление химическим экспериментом при занятиях химией применяется редко, хотя разработками подобного оборудования занимаются как высшие учебные заведения, так и коммерческие организации. На рынке представлены подобные приборы, имеются неплохие разработки, например, учебный лабораторный комплекс (УЛК) “Химия”, выпущенный на базе Томского политех-

нического университета, а также контроллер “УНИПРО” Белорусского государственного университета. [1, 2]

УЛК “Химия” включает в себя три прибора и контроллеры. (Рис. 1)



рис 1

С помощью данного комплекса разработчиками предлагается проведение практикума по таким разделам физической химии, как «Термодинамика», «Кондуктометрия», «Химическая кинетика», «Термический анализ», «Потенциометрия».

Перечень лабораторных работ включает достаточно стандартный набор:

- теплота растворения хорошо растворимых солей,
- определение теплоты нейтрализации сильной кислоты сильным основанием,
- построение диаграммы состояния бинарной системы фенол – нафталин,
- определение растворимости и произведение растворимости малорастворимых солей,
- определение степени загрязненности образцов воды,
- изучение кинетики реакции разложения мочевины в водных растворах методом электропроводности.

Внедрение УЛК, по нашему мнению, даёт ряд преимуществ перед традиционными методами измерения и проведения практикума:

- время на подготовку к лабораторной работе, а также время, затраченное на проведение экспериментальной части занятия, значительно уменьшается;
- наличие программного обеспечения, с помощью которого можно произвести построение графиков и таблиц, первичную обработку графиков, линеаризацию зависимостей и их статистическую обработку, обеспечивает высокое качество работы;
- сборка всех измерительных приборов и технических средств в одном корпусе упрощает как работу с ними, так и наблюдение во время опыта;
- наличие собственной постоянной памяти у контроллера и возможность проведения работ без компьютера допускает работу нескольких приборов с одним компьютером, который будет использоваться для вывода результатов.

К УЛК прилагаются методические рекомендации. Однако в процессе применения комплекса отмечено, что методическая часть не вполне отвечает целям введения данного оборудования в учебный процесс. Не вполне прорисованы детали применения некоторых приборов, а также нет однозначности в описании некоторых данных, представленных в одной и той же работе.

В то же время анализ возможностей комплекса позволяет расширить сферу его применения в учебном процессе, а также в учебно-исследовательской и научно-исследовательской работе. Определен круг задач неорганической химии, органической химии, биохимии, где оправдано использование УЛК.

С его помощью возможна подготовка курсовых и дипломных работ, а

также проведение синтезов веществ, требующих поддержания заданной температуры, перемешивания, пропускания электрического тока и т.п.

Представляется целесообразным использование комплекса и для показа демонстрационных опытов.

Как известно, демонстрационный химический эксперимент является эффективнейшим средством наглядности в преподавании химии. Студенты получают возможность знакомиться не только с внешним видом веществ, но и с их изменениями, с условиями различных химических превращений, учатся наблюдать и делать выводы из наблюдений, знакомятся с основными приемами химического эксперимента. Функционирование комплекса позволяет осуществлять наблюдение и регистрацию ничтожно малых величин, например, изменение температуры в тысячные доли градуса и представлять данные в виде наглядной картины (графика). Так же более высока чувствительность измерения по сравнению с приборами прежних поколений.

Опыт внедрения УЛК на базе кафедры химии КГПИ позволяет сделать следующие выводы:

- при использовании УЛК реализуются принципы научности и наглядности, повышается уровень усвояемости материала;
- применение УЛК дает возможность проведения лабораторного практикума по физической химии на качественно новом уровне, соответствующем современному состоянию развития науки;
- при дальнейшем овладении навыками работы с УЛК возможно его внедрение в процесс обучения другим химическим дисциплинам, компьютеризация лабораторных работ по данным дисциплинам.

Внедрение подобных приборов в учебный процесс позволяет проводить лабораторные практикумы на новом современном уровне, что важно для формирования знаний и умений в области конкретной науки. С другой стороны, студенты знакомятся с общими принципами, приобретают навыки работы на компьютеризированном оборудовании, что, в конечном итоге, повышает конкурентоспособность их как специалистов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Томск УЛК “Химия” Режим доступа: http://www.unitech.tomsk.ru/index.html
2. Минск БГУ Режим доступа: http://www.cims.bsu.by/index.html

Олейников А.А., кандидат педагогических наук, доцент
Олейникова Т.Н., кандидат педагогических наук, доцент
Костанайский государственный педагогический институт

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В ХОДЕ КОМПЬЮТЕРНО-ИНФОРМАЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Использование компьютерной техники во всех сферах жизни человека сделало необходимым получение знаний, позволяющих ему эффективно использовать компьютер и программные средства в познавательной деятельности.

Усвоение способов практической деятельности с компьютерной системой как материальным предметом (инструментом), овладение программными средствами компьютера как системой идеальных предметов (понятий, знаний и различных умст-

венных действий), применение их к решению различных задач, планирование с их помощью познавательной деятельности обеспечит каждому новому поколению знаниевую основу интеллектуального развития.

Для нового поколения школьников такой системой идеальных предметов являются знания новейших аппаратно-программных средств компьютера, умения и навыки различных умственных действий с этими знаниями, необходимые для применения в учебно-исследовательской деятельности. Эта необходимость обусловлена, прежде всего, тем, что сегодня компьютер выступает основным инструментом учебно-познавательной деятельности, эффективным средством реализации творческого потенциала личности. В связи с этим, особенно важно стало не только грамотно применять программные средства компьютера, но и знать и владеть новыми компьютерными технологиями, используемыми в сфере производства. Это актуализировало проблему внедрения в учебный процесс начальной школы специальных компьютерных систем, направленных на решение учебных и познавательных задач.

Эффективное внедрение компьютерных систем в учебный процесс начальной школы возможно при условии оптимального планирования учебного процесса, мы имеем в виду сбалансированность содержания учебного предмета и учебного времени, необходимых для формирования компьютерно-информационных знаний, умений и навыков, что позволит обучать на качественно новом уровне как гуманитарным и естественным наукам, так и специальным техническим, в частности, в области компьютерно-информационных технологий.

Наличие у школьника необходимых знаний открывает для него возможность самостоятельно находить точки пересечения научных направлений и, в том числе, в области информационного познания окружающей действительности, формирует способность анализировать и добиваться эффективности в своей учебно-познавательной деятельности, видеть перспективу роста собственного интеллектуального потенциала.

Наращивание интеллектуального потенциала учащихся в ходе компьютерно-информационного обучения обеспечивается эффективностью педагогического управления, которое направлено на организацию *познавательной деятельности* обучаемого. Педагогическое управление – деятельность обучающего, основанная на планировании и контроле совместной деятельности субъектов учебного процесса и направленная на достижение целей обучения - развитие и воспитание обучающихся. Одной из целей компьютерно-информационного обучения является формирование умений и навыков познавательной деятельности в информационной среде (электронно-информационные сети, электронные дидактические средства, пакеты прикладных программ для компьютера и др.).

Познавательную деятельность учащихся можно условно разделить на два вида: общепознавательную и специально познавательную. Формирование *общей познавательной деятельности* осуществляется на основе получения знаний и умений в различных областях, формирование *специальной познавательной деятельности* осуществляется на основе использования знаний и умений решения учебных и познавательных задач средствами компьютерных систем.

Как показала практика, применение в учебном процессе учебных компьютеров дало положительный результат, способствовало более быстрому формированию у учащихся умений и навыков написания алгоритмов решения учебных задач, освоению

методов проектирования структуры познавательной деятельности, переводя таким образом обучающегося из разряда *пассивного пользователя* (что дают, то и усваиваю) в разряд *активного пользователя* (ищу, чтобы знать больше), т.е. пользователя, способного самостоятельно найти необходимую компьютерную программу для решения стоящих перед ним учебных задач.

Одной из целей реформирования компьютерно-информационного обучения учащихся начальной школы является формирование умений и навыков самостоятельного использования автоматизированных систем для поиска учебно-познавательных ресурсов в информационных сетях (СУПИ), обеспечивающих постоянное *самообразование школьника*. /1/

Получив прочные знания по формированию и анализу оптимального объема учебно значимой информации в СУПИ, школьник сможет максимально продуктивно использовать информацию в своей познавательной деятельности.

Для практического использования СУПИ необходимо ориентировать школьника на:

- изучение принципов построения СУПИ, терминологии; решение задач с использованием СУПИ в обучении;
- практическое применение СУПИ для анализа информационных задач, организации учебно-познавательной деятельности;
- изучение принципов системного подхода и методов формализованного отображения системы управления познавательной деятельностью;
- освоение базовых технических средств механизации и автоматизации информационных процессов в учебно-исследовательской и познавательной деятельности;
- овладение методами анализа документальных информационных потоков и информационных потребностей в учебной деятельности.

Компьютерно-информационное обучение должно обеспечивать получение школьниками и закрепление у них специальных знаний по использованию возможностей компьютерных систем и сетей в организации жизнедеятельности. Если рассматривать учебно-познавательную деятельность как совокупность внешних и внутренних воздействий субъекта (на основе знаний имитационного моделирования) на какой-либо объект, то становится возможным построение информационной модели, имитирующей действия, необходимые и направленные на укрепление знаниевой основы школьника.

Компьютерно-информационное обучение выступает как педагогический процесс, который направлен на освоение специальных знаний в области компьютерных и информационных технологий, в том числе методов моделирования с максимальной реализацией дидактических возможностей компьютера в формировании новых личностных качеств у школьников.

Однако без целенаправленного воздействия на личностный фактор обучаемого, без ориентирования его на самостоятельное пополнение знаний, без организации его внеучебной практической работы с аппаратно-программными средствами невозможно построить необходимую систему знаний, обеспечивающую их рост в области компьютерных технологий, а значит, заложить прочный фундамент для совершенствования учебно-познавательной деятельности.

Осознавая, что на современном этапе развития образования управление информационными ресурсами невозможно без компьютерных и теле-

коммуникационных систем, мы направили свои усилия на разработку новых педагогических комплексов, позволяющих с максимальной эффективностью использовать компьютерные и информационные технологии в процессе компьютерно-информационного обучения младших школьников, сделав при этом акцент на максимальную профилизацию содержания предмета «Информатика».

Синтезируем содержание информационного, компьютерного и гуманитарного обучения в единое понятие «компьютерно-информационное обучение», которое отражает систему специальных знаний компьютерных технологий, аппаратно–программных средств вычислительной техники, умений и навыков использования компьютерной техники для решения конкретных учебно-познавательных задач и организации учебно-исследовательской деятельности.

Поскольку дидактическая система компьютерно-информационного обучения основана на индивидуализации форм организации учебного процесса, ориентированного на развитие творческого мышления школьника, то общая схема работы обучающегося обеспечивает ему понимание того, каких сведений не хватает для решения стоящей перед ним задачи, где и как получить недостающие элементы информационного блока задачи. По мере формирования у школьника умений и навыков применения компьютера в учебной деятельности, активизируется его информационно-поисковая деятельность, развивается специфическое, т.е. присущее только ему одному мышление как основной вид мыслительной деятельности, происходит рост интеллектуального потенциала, формируется мотивация к познавательной деятельности.

Компьютерно-информационное обучение, выполняя функцию формирования у школьников специфических умственных способностей и личностных качеств, выступает одним из методов реализации потенциала информатики через конструирование начального обучения с использованием средств информатизации и компьютерных технологий.

Исходя из анализа теоретических изысканий, результатов констатирующего эксперимента, возможностей учебного процесса в школе, мы предположили, что при подготовке школьника необходимо привести структурные компоненты и этапы компьютерно-информационного обучения в соответствие с исследуемым видом деятельности как части системы - целостного педагогического процесса.

Основным связующим компонентом, определяющим направленность системы компьютерно-информационного обучения младших школьников, являются цели, ориентирующие всю методологию на эффективность обучения.

Согласование целей компьютерно-информационного обучения и компьютеризации учебно-познавательной деятельности позволяет готовить школьников, способных интегрировать в себе знания не только родственных и смежных с информатикой, но и других гуманитарных предметов.

Основными принципами построения компьютерно-информационного обучения являются:

- учебно-исследовательская целеустремленность;
- учебно-познавательная направленность;
- эффективность обучения;
- плановость;
- сознательность и активность;
- образность и наглядность;
- алгоритмизация;
- максимальная приближенность условий обучения к условиям реальной жизни.

При этом компьютерно-информационное обучение представляет собой систему дидактических элементов, которые характеризуются взаимодействием между собой. Целостность компьютерно-информационного обучения определяется содержанием выделенных элементов, которые соединены между собой сложными связями, выражающими определенную упорядоченность элементов системы. Для регулирования связей элементов осуществляется педагогическое управление - постановка цели, выбор средств, контроль, анализ результатов, коррекция учебного процесса.

Таким образом, разработка и реализация содержания компьютерно-информационного обучения осуществляются на общедидактических принципах, с корректировкой содержания предмета «Информатика» в соответствии с профилем учебного заведения, на основе индивидуально-ценностного подхода.

ЛИТЕРАТУРА

1. Олейников А.А. Организационно-педагогические основы компьютерно-информационного обучения учащихся начальной школы / Монография. Костанай, ТОО «Центрум». 2007. – 101 с.
2. Ершов А.П. Информатизация: от компьютерной грамотности к информационной культуре общества // Коммунист,1988, №2

Радченко Т.А., преподаватель
Костанайский государственный педагогический институт

ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В ФОРМИРОВАНИИ И РАЗВИТИИ АБСТРАКТНОГО ВОСПРИЯТИЯ ОКРУЖАЮЩЕЙ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ

XXI век. Что он несёт нам? В своей статье мы попытаемся связать искусственный интеллект и абстрактное мышление, а также показать их взаимосвязь с восприятием окружающей действительности.

В современной терминологии существует понятие - выделение абстракций. Данное понятие означает, что человек организует поступление входной информации в виде отдельных порций. Это вызвано тем, что обычно человек может воспринять лишь небольшое количество единиц информации. Многие системы имеют тенденцию перехода на более высокий уровень абстракции. Объектно-ориентированное программирование - это пример, в котором абстрактное восприятие человеком окружающей действительности занимает особое место.

Самое главное, что характеризует понятие абстрактного восприятия – это способность ставить перед собой задачу и самопрограммироваться на её решении.

В XX веке многим казалась нелепой мысль о связи между человеком и обезьяной, а на сегодняшний день многих смущает мысль о возможности нечеловеческого интеллекта. Сами того не замечая, мы часто связываем представление о восприятии со способностью осознавать своё собственное «я», и это мешает нам более широко взглянуть на абстрактное восприятие. Посмотрев на всё это, можно убедиться, что связь между восприятием и чувством «я», всё же, действительно, существует. Таким образом, можно сказать, что в условиях прихотливо изменяющейся внешней обстановки сложная система будет устойчивой лишь в том случае, если

она обладает способностью ощущать своё состояние, а в этом и состоит суть нашего «я». [1]

Исходя из этого, теперь мы можем рассмотреть взаимосвязь между абстрактным восприятием и искусственным интеллектом. Для начала обратимся к понятию искусственного интеллекта.

В понятие «искусственный интеллект» вкладывается различный смысл - от признания интеллекта у ЭВМ, решающих логические или даже любые вычислительные задачи, до отнесения к интеллектуальным лишь тех систем, которые решают весь комплекс задач, осуществляемых человеком, или еще более широкую их совокупность. [1]

Начиная ещё с прошлого века, ученые исследовательских лабораторий устремились к единой цели: построение компьютеров, действующих таким образом, что по результатам работы их невозможно было бы отличить от человеческого разума.

Некоторые считают, что интеллект – умение решать сложные задачи; другие рассматривают его как способность к обучению, обобщению и аналогиям; третьи – как возможность взаимодействия с внешним миром путём общения, восприятия и осознания воспринятого. Но всё же многие исследователи искусственного интеллекта склонны принять тест машинного интеллекта, предложенный выдающимся английским математиком и специалистом по вычислительной технике Аланом Тьюрингом. Компьютер можно считать разумным, как утверждал Тьюринг, если он способен заставить нас поверить, что мы имеем дело не с машиной, а с человеком. [2]

Искусственный интеллект является сейчас актуальным направлением в научных исследованиях.

В настоящее время многие учёные в исследованиях по искусственному интеллекту иногда отступают от сходства процессов, происходящих в технической системе или в реализуемых ею программах, с мышлением человека. Если система решает задачи, которые человек обычно решает, используя свой интеллект, то мы имеем дело с системой искусственного интеллекта.

Всё же это ограничение недостаточно. Создание программистом традиционных программ для компьютера не является конструированием искусственного интеллекта. Тогда возникает вопрос, а какие же задачи, выполняемые техническими системами, можно рассматривать как конституирующие искусственный интеллект?

Для ответа на этот вопрос, вначале необходимо выяснить, что такое задача. Как отмечают психологи, этот термин не является достаточно определённым. Они подчёркивают, что задача есть только тогда, когда есть работа для мышления, то есть когда имеется некоторая цель, а средства к её достижению не ясны; их надо найти посредством восприятия. Хорошо по этому поводу сказал Д.Пойа: «… трудность решения в какой-то мере входит в само понятие задачи: там, где нет трудности, нет задачи». Если человек имеет очевидное средство, с помощью которого, наверное, можно осуществить желание, поясняет он, то задачи не возникает. Если человек обладает алгоритмом решения некоторой задачи и имеет физическую возможность его реализации, то задачи в собственном смысле уже не существует. [3]

Таким образом, задача, в сущности, тождественна проблемной ситуации, и решается она посредством преобразования последней. В её решении участвуют не только условия, которые непосредственно заданы. Человек использует любую находящуюся в его памяти информацию, имеющуюся в его психике.

Если задача не является мыслительной, то она решается на компьютере традиционными методами и, как следствие, не входит в круг задач искусственного интеллекта. Её интеллектуальная часть выполнятся человеком. Для машины остаётся та работа, которая не требует участия мышления, то есть «безмысленная», неинтеллектуальная.

Давая характеристику восприятия, мы отметили, что его основная функция заключается в выработке взаимосвязанных схем внешних действий. Свойства человеческого восприятия состоят в том, что человек вырабатывает и накапливает знания, храня их в своей памяти. Выработка схем внешних действий происходит на основе знаний, получаемых дополнительно из среды.

При обсуждении понятия «искусственный интеллект» стояло определение системы, которая решает мыслительные задачи. Бывают случаи, когда люди, ставя перед собой задачу, не считают её интеллектуальной, так как при её решении он сознательно не прибегает к перестройке проблемных ситуаций. К их числу относится, например, задача распознания зрительных образов. Например, читая какую-либо книгу, человек узнаёт текст, который уже когда-либо видел непосредственно в процессе зрительного восприятия. Поэтому можно сказать, что данная задача не является интеллектуальной. Но в процессе узнавания человек не решает мыслительных задач лишь постольку, поскольку программа распознания не находится в сфере осознанного. Однако при решении таких задач на неосознанном уровне участвует та модель среды, которая уже хранится в памяти, и поэтому эта задача в сущности является интеллектуальной.

Таким образом искусственный интеллект и его развитие превращают границы сложности, доступные человеку, в систематически раздвигаемые. Это особенно важно в современную эпоху, когда общество не может успешно развиваться без рационального управления сложными и сверхсложными системами. Разработка проблем искусственного интеллекта является существенным вкладом в осознание человеком закономерностей внешнего и внутреннего мира.

Было время, когда человек поставил задачу - создать некий аналог самого себя. И он смог это сделать. Механическая часть, подобно человеческому телу, и управление ею уже имеются – это роботы. Отчасти смоделированы интеллектуальные функции человека. Но цивилизация не стоит на месте, она идёт дальше. Ей этого мало. Необходимо создать сверхтехнику, способную интеллектуально мыслить. Для решения этой задачи требуется создание «машины», функционирующей подобно человеческому мозгу, но чем дальше продвигаются исследования в области искусственного интеллекта, тем более сложным видится её решение.

ЛИТЕРАТУРА

1. Винер Н. Кибернетика, М.: Наука, 1983.
2. Шалютин С.М. Искусственный интеллект, М.: Мысль, 1985.
3. Эндрю А. Искусственный интеллект, М.: Мир, 1985.

Рябушкина И.В., старший преподаватель
Костанайский государственный педагогический институт

СПОСОБЫ РАЗРАБОТКИ ОПТИМАЛЬНОЙ СТРУКТУРЫ УЧЕБНОЙ ИНФОРМАЦИИ

Непременным условием формирования информационной культуры будущего специалиста является овладение умениями работать с *учебной информацией*.

Учебная информация *– это часть социальной информации, специально отобранная и организованная для обеспечения возможности достижения целей обучения, соответствующих программным целям общества.*

Содержанием учебной информации становится специально отобранный из социальной информации материал, структура которого специально организована. Под *социальной информацией* понимается информация, прошедшая через сознание людей и полученная как из повседневного опыта, так и в результате научного познания, *т.е. информация, производимая и потребляемая обществом.* Это качественно высший и самый сложный вид информации, самая высокая форма упорядоченного отображения действительности, присущего только человеку как общественному существу, наделенному сознанием и речью.

Усвоение учебной информации в кредитной системе обучения преимущественно происходит в процессе самостоятельной работы обучающихся.

Передача информационных сообщений в учебном процессе – это не просто их транслирование, она включает в себя, как правило, интерпретацию содержания, с кодированием сообщений и определенным порядком в изложении, восприятии и усвоении информации [по 1, с. 110].

Процесс восприятия информации следует рассматривать как процедуру отбора, сопоставления и выделения той ее части, которая является действительно новой, расширяет представления в той или иной области или сфере. В социальных системах информационное взаимодействие осуществляется обычно через общение людей друг с другом непосредственно или с помощью технических средств, графической или текстовой информации (рис. 1)

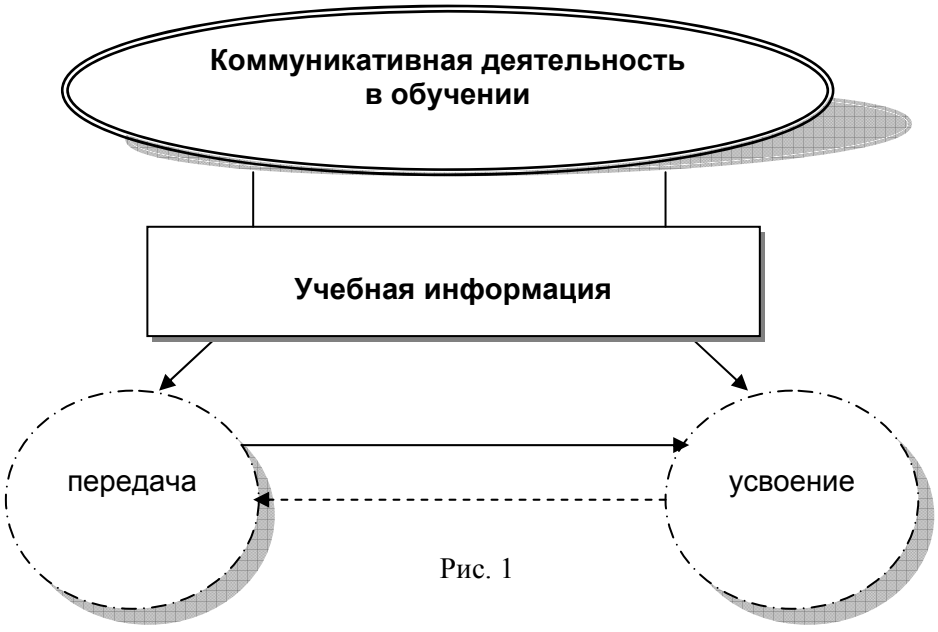


Рис. 1

Для обеспечения эффективной коммуникативной деятельности в процессе обучения важно, чтобы подавалась и воспринималась информация определенного объема и качества, не содержащая избыточности. Педагогу в этом процессе принадлежит ведущая роль. Содержательно его деятельность представляет собой структурирование учебной информации. Рассмотрим далее основные этапы и способы структурирования учебной информации.

Во-первых, необходимо ответить на ряд приведенных вопросов:

- Что должен усвоить обучаемый в ходе занятия?
- Какие информационные связи между элементами информации необходимо создать в сознании обучаемых? (Структура учебной информации)
- В какой последовательности сообщать новую информацию, какую выбрать логику изложения?

При этом следует помнить, что восприятие есть процедура отбора, сопоставления и выделения той части учебной информации, которая является действительно новой для обучающегося, расширяет его представления в той или иной области или сфере.

Во-вторых, создать структуру изучаемого материала. И здесь педагог сталкивается с рядом объективных противоречий [по 1, с. 118-121].

Таблица 1.

Диалектика в отборе учебной информации

	Сущность противоречия	**Способы их устранения**
I.	Противоречие между практически неограниченным объемом информации изучаемой науки и конечным числом дискретных единиц усвоения, определяющих содержание учебной информации и позволяющих однозначно ответить на первый из поставленных вопросов.	Постановка четких и конкретных целей обучения.
II.	Противоречие между возможностью выделения множества структурных связей элементов изучаемого объекта и ограниченностью сообщаемой информации об этом объекте.	Выбор структуры информации, отражающей наиболее существенные связи и отношения и способствующей достижению целей обучения.
III.	Противоречие между множеством возможных последовательностей изложения и необходимостью выбора одной из них.	При изложении новой информации учитывать и опираться на ранее приобретенные обучаемым знания, не допускать изложения информации, исходные положения для уяснения которой должны прозвучать на последующих занятиях.

Способы структурирования учебной информации могут быть различными [2, с. 26]:

1 способ - преподаватель дает словесную характеристику учебного материала, выделяя основной круг

вопросов, подлежащих изучению. Дополнительно используются таблицы, в которых выделяются основные структурные элементы.

2 способ - осуществление анализа с помощью структурных схем (схем-опор, графических схем, ЛСС)

Например, как вариант первого способа может быть рассмотрена технологическая карта изучения учебного материала по определенной теме [по 3, с. 154].

Таблица 2.

Технологическая карта

№ учебного занятия в модуле	1	2	3	4	5	6
Тема						
Что должен знать обучаемый						
Что должен уметь обучаемый						
Контроль преподавателя						
Тип учебного занятия						
Оборудование						
Задание для СРС						

Основу схем составляют логические операции деления понятий, классификаций, т.е. деления целого на части. Деление - это логическое действие, в основе которого лежат операции по распределению множества на ряд подмножеств. Так, например, понятия делятся по месту расположения, по форме, по функциям, а классификации представляют собой развернутую систему, где каждый вид делится в свою очередь на подвиды. Наглядное представление логических схем имеет множество вариантов, но общий алгоритм построения схемы состоит из следующих этапов [2, с. 28]:

1. Выделить основное понятие и обозначаемое им явление.
2. Представить явление как систему путем выделения основных компонентов.
3. Выявить взаимосвязи между компонентами системы, логику их следования.
4. Задать последовательность компонентов (структурирование).
5. Наглядное представление схемы (графическое моделирование – рис.2).

Приведенные схемы могут быть использованы как основа планов конкретизации учебных текстов («планов обобщающего характера» [по 4, с.53]). Например:

Схема изучения явлений

- Определение явления.
- Внешние признаки явления.
- Условия, при котором протекает явление.
- Сущность явления (объяснение механизма (противоречий) явления на основе современной теории соответствующей научной области).
- Связь данного явления с другими.
- Количественная характеристика явления:

а) величины, характеризующие явление;

б) связь между величинами;

в) формулы, выражающие эту связь.

- Примеры использования явлений на практике, способы предупреждения его вредного действия.

Варианты наглядной схематизации материала (ЛСС)

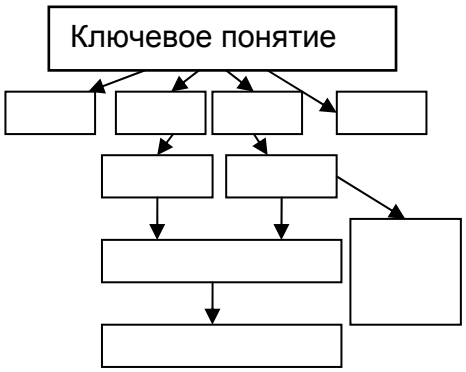


Рис. 2

Возможности структурирования учебной информации не ограничиваются перечисленными способами. Среди других можно назвать такие: библиографическая справка; составление плана; графическая модель структуры учебной информации.

При разработке структуры и последовательности изложения учебной информации каждый педагог имеет возможность выбора различных структурных моделей. Важно при этом обращать внимание на *оптимальность структуры учебной информации,* чтобы обеспечить эффективное управление познавательной деятельностью обучаемых, избегнуть издержек в подготовке специалистов. Для этого необходимо опираться на систему принципов разработки оптимальной структуры учебной информации [по 1, с.123].

Таблица 3.

Принципы разработки оптимальной структуры учебной информации

№ п/п	Принцип	Характеристика
1.	Минимизация	Исключение из учебной информации всего, без чего обучаемый вполне может обойтись. Критерий минимизации: совершенен тот учебный материал, к которому нечего добавить.
2.	Отражение объективно существующих связей	Обращает внимание на связи, которые реально существуют в объекте и информация о которых обязательно должна быть усвоена обучаемыми.
3.	Историзм	Указывает на обеспечение соответствия структуры содержания учебной информации истории изучаемого объекта. Соблюдение принципа дает возможность проследить причины возникновения и характер развития объекта изучения.
4.	Логичность	Отражение в структуре информации причинно-следственных связей между элементами объекта познания.
5.	Подчиненность	Отражает иерархическую структуру информации
6.	Соответствие структуры учебной информации характеру практической деятельности	Констатирует важность соответствия структуры учебной информации характеру практической деятельности, к которой готовится обучаемый.
7.	Соответствие структуры учебной информации закономерностям познавательной деятельности	Обращает внимание на необходимость соответствия структуры учебной информации закономерностям восприятия, памяти, мышления.

ЛИТЕРАТУРА

1. Трайнев В.А., Трайнев И.В. Информационные коммуникационные педагогические технологии (обобщения и рекомендации). – М.: Дашков и К. – 2005. – 280с.
2. Особенности формирования информационной культуры личности в условиях кредитной системы обучения: методические рекомендации /Сост. И.В. Рябушкина, А.Ф. Дайкер. – Костанай: КГПИ, 2007. – 54с.
3. Шамова Т.И., Давыденко Т.М. Управление образовательным процессом в адаптивной школе. – М., 2001. – 384с.
4. Койчуманов М.К. Формирование рациональных приемов самостоятельной работы с учебной литературой по физике у студентов вечерней системы обучения: дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук. – Фрунзе, 1974. – 197с.

Шварцкоп О.Н., студентка
Костанайский государственный педагогический институт

ОБЩИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ И ОТЛИЧИТЕЛЬНЫЕ ЧЕРТЫ ПЕЧАТНОГО И ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНИКОВ

В последние годы наблюдается существенное увеличение объемов и сложности учебных материалов, изучаемых в средней и высшей школах. В связи с этим большое внимание необходимо уделить применению прогрессивных методик обучения, в том числе предполагающих использование вычислительной техники.

Увеличение объема и сложность содержания учебных материалов обусловлены информатизацией сферы образования, однако большие трудности у педагогов возникают при необходимости ускоренной подготовки учебных пособий в различных информационных средах (компьютерные программы общего назначения). Указанный фактор негативно сказываются на качестве компьютерной и информационной подготовки обучаемых, не позволяет существенно повысить качество и эффективность учебного процесса. Еще в 1912 г. Эдвард Ли Торндайк писал: "Если бы при помощи хитроумных механических устройств можно было построить книгу так, чтобы вторая ее страница стала видимой лишь тому, кто выполнил предписание ее первой страницы, то многое из того, что в настоящее время требует личных указаний преподавателя, могло бы быть переложено на плечи типографии". [6]

Одной из форм повышения эффективности компьютерного и информационного обучения являются разработка и реализация методик проектирования и разработки электронных дидактических средств. Овладение этими методиками учителей-предметников (средняя школа) и педагогов гуманитарных ВУЗов.

В настоящее время существует несколько определений «электронный учебник»:

– это компьютерное, педагогическое программное средство, предназначенное, в первую очередь, для предъявления новой информации, дополняющей печатные издания, служащее для индивидуального и индивидуализированного обучения и позволяющее в ограниченной мере тестировать полученные знания и умения обучаемого;

– это электронный учебный курс, содержащий систематическое

изложение учебной дисциплины или ее раздела, части, соответствующий государственному стандарту и учебной программе и официально утвержденный в качестве данного вида издания;

– это комплекс информационных, методических и программных средств, который предназначен для изучения отдельного предмета и обычно включает вопросы и задачи для самоконтроля и проверки знаний, а также обеспечивает обратную связь.

По мнению Калинина Ильи Александровича (Московский городской педагогический университет (МГПУ), г. Москва) в настоящее время не существует определения «электронного учебника». Часто под ним понимают программное средство, содержащее некоторый материал по учебной теме или курсу и средства для проверки его усвоения. При этом изначально предполагается, что средство будет использоваться либо как дополнение к существующему учебнику (и проводимому обучению), либо выполняет задачи «репетитора».

В отличие от учебника, в классическом понимании - книга для учащихся или студентов, в которой систематически излагается материал в определенной области знаний на современном уровне достижений науки и культуры [1], электронный учебник, имеющий общие признаки с обычным учебником имеет отличие в материальном аспекте, т.е. он и его содержание виртуальны. Общие характеристики печатного и электронного учебников:

- учебный материал излагается из определенной области знаний;
- этот материал освещен на современном уровне достижений науки и культуры;
- материал в учебниках излагается систематически, т.е. представляет собой целое завершенное произведение, состоящее из многих элементов, имеющих смысловые отношения и связи между собой, которые обеспечивают целостность учебника.

В любом учебнике (электронном и печатном) выделяются две основные части: содержательная и процессуальная [3]. В электронном учебнике к ним добавляются еще две части: управляющая и диагностическая. Содержательная часть учебника включает следующие компоненты: познавательный, демонстрационный. Процессуальная часть включает компоненты: моделирующий, контрольный, закрепляющий. Познавательный компонент направлен на передачу знаний обучаемому. Это, как правило, текстовая информация. Демонстрационный компонент поддерживает и раскрывает содержательный. Моделирующий компонент позволяет применять знания к решению практических задач, моделировать изучаемые явления, процессы. Контрольно-закрепляющий компонент определяет степень усвоения учащимися изучаемого материала. Управляющая часть представляет собой программную оболочку электронного учебника, способную обеспечить взаимосвязь между его частями и компонентами. Диагностическая часть хранит статистическую информацию о работе с конкретными программами. При этом необходимо отметить отличительные признаки электронного учебника.

В отличие от печатного учебника (на бумажном носителе), рассчитанного на определенный исходный уровень подготовки учащихся и предполагающего конечный уровень обучения, электронный учебник содержит материал нескольких уровней сложности. При этом он будет весь размещен на одном лазерном компакт-диске, содержать иллюстрации и анимацию к тексту, многовариантные задания для проверки знаний в интерактивном режиме для каждого уровня,

обеспечивая визуализацию изучаемого материала.

Наглядность в электронном учебнике значительно выше, чем в печатном. Наглядность обеспечивается использованием при создании электронных учебников мультимедийных технологий: анимации, звукового сопровождения, гиперссылок, видеосюжетов и т.п.

Электронный учебник обеспечивает многовариантность, многоуровневость и разнообразие проверочных заданий, тестов. Электронный учебник позволяет все задания и тесты давать в интерактивном и обучающем режиме. При неверном ответе можно давать верный ответ с разъяснениями и комментариями. Электронные учебники являются по своей структуре открытыми системами. Их можно дополнять, корректировать, модифицировать в процессе эксплуатации.

В отличие от печатных учебников для обеспечения многофункциональности при использовании и в зависимости от целей разработки электронные учебники могут иметь различную структуру. Например, для использования на уроках можно создавать электронный учебник, поддерживающий школьную программу по конкретному предмету и учебный материал подавать согласно имеющемуся тематическому планированию. Можно разрабатывать электронные учебники без привязки к тематическому планированию, а просто следуя учебному плану по конкретному школьному курсу.

Исходя из сказанного можно сказать, что существуют два вида электронных учебников:

1. Учебник с высокой динамикой иллюстративного материала. Представляет уже ставший традиционным учебник по предметной области, который является независимым и неизменяемым. Наряду с основным материалом он содержит средства интерактивного доступа, средства анимации и мультипликации, а также видеоизображения, в динамике демонстрирующие принципы и способы реализации отдельных процессов и явлений. Он используется на персональных компьютерах или в локальных компьютерных сетях и распространяется на CD-ROM. К ним относятся и Internet-учебник. Под Internet-учебником понимается открытый и имеющий ссылки на внешние источники информации, базы данных и знаний электронный учебник, размещенный на одном из серверов глобальной компьютерной сети.

2. Учебник со статической структурой (с низкой динамикой иллюстративного материала). Содержит только основной теоретический и практический материал.

При создании любого учебного пособия автор придерживается определенных требований. И электронные учебники не являются исключением.

Минимальное, с технологической точки зрения, требование к созданию современного учебника - это интерактивное изложение учебной информации или гипертекст, снабженный взаимными ссылками на различные части материала учебника. В отличие от классического варианта учебника электронный учебник предназначен для иного стиля обучения, в котором нет ориентации на последовательное, линейное изучение материала.

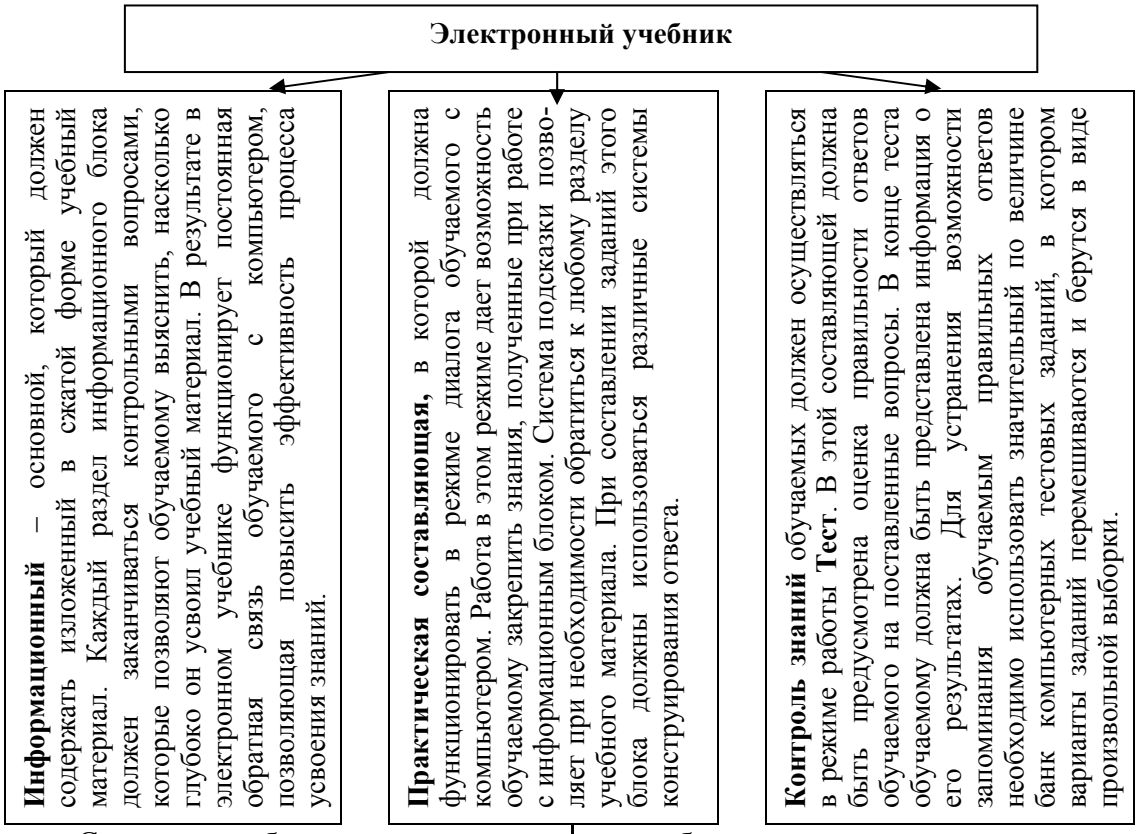
В электронном учебнике различают следующие составляющие.

Информационный – основной, который должен содержать изложенный в сжатой форме учебный материал. Каждый раздел информационного блока должен заканчиваться контрольными вопросами, которые позволяют обучаемому выяснить, насколько глубоко он усвоил учебный материал. В результате в электронном учебнике функционирует постоянная обратная связь обучаемого с компью-

тером, позволяющая повысить эффективность процесса усвоения знаний.

Практическая составляющая, в которой должна функционировать в режиме диалога обучаемого с компьютером. Работа в этом режиме дает возможность обучаемому закрепить знания, полученные при работе с информационным блоком. Система подсказки позволяет при необходимости обратиться к любому разделу учебного материала. При составлении заданий этого блока должны использоваться различные системы конструирования ответа.

Контроль знаний обучаемых должен осуществляться в режиме работы **Тест**. В этой составляющей должна быть предусмотрена оценка правильности ответов обучаемого на поставленные вопросы. В конце теста обучаемому должна быть представлена информация о его результатах. Для устранения возможности запоминания обучаемым правильных ответов необходимо использовать значительный по величине банк компьютерных тестовых заданий, в котором варианты заданий перемешиваются и берутся в виде произвольной выборки.



Создание любого компьютерного приложения, а особенно обучающих мультимедиасистем, требует четкой последовательности действий, т.е. структуры. Структура в общепринятом понимании (от лат. struktura - строение, расположение, порядок) - совокупность устойчивых связей объекта, обеспечивающих его целостность [1]. Исходя из этого определения при разработке электронного учебника необходимо первоначально выработать его строение, порядок следования учебного материала, сделать выбор основного опорного пункта, от которого будет зависеть весь учебник. Все составляющие учебника должны быть логически взаимосвязаны между собой.

Технология создания электронных учебников включает следующие этапы [4].

1. Определение целей и задач разработки.

2. Разработка структуры электронного учебника.
3. Разработка содержания по разделам и темам учебника.
4. Подготовка сценариев отдельных структур электронного учебника.
5. Программирование.
6. Апробация.
7. Корректировка содержания ЭУ по результатам апробации.
8. Подготовка методического пособия для пользователя.

Таким образом, внедрение электронных пособий позволит расширить возможности традиционного обучения, сделает учебный процесс более разнообразным, дополнит привычные средства обучения, поможет улучшить и закрепить получаемые знания, увеличить интерес к предметам, позволит обучаемому самому определять темп изучения материала и выполнения заданий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Советский энциклопедический словарь. М.: "Советская энциклопедия". -1985.
2. И. Федоров. Главное условие качественного образования - наука, но никак не наукообразие. Школьное обозрение. М., - № 1. 2002. С.42-43.
3. Зорина Л.Я. Дидактические аспекты естественнонаучного образования: монография, М., из-во РАО, 1993.- 163 с.
4. Г.А. Сапрыкина, Н.А. Старцева Электронное учебное пособие "Школьный физический эксперимент. Электродинамика. 10-11 классы". Пакет программ. Новосибирск. СИОТ РАО. -1996. -35 М.
5. Иванов В.Л. Структура электронного учебника. // Информатика и образование. 2001 - № 6.
6. http://www.sunrav.ru

МАЗМҰНЫ
СОДЕРЖАНИЕ

ЖАНТАНУ ЖӘНЕ ПЕДАГОГИКА – ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ **.....3**
Абдулхаликова И.В., Артюшина И.А. Трансдисциплинарная модель взаимодействия субъектов адаптивного образовательного пространства 3
Айтбенова А.А. Педагогтың ақпараттық компетенттілігі 5
Богданова Т.В. Культурологический подход как теоретическая основа развития иноязычного потенциала будущих учителей.....7
Дамаева Н.С. Исполнительская деятельность учителя музыки 11
Маркос И.Б. Тренирующий потенциал нагрузки – фактор индивидуализации подготовки в спортивных играх.....17
*Моторико Л.Г.*Образование и здоровье: новые проблемы, новые подходы к их решению 20
Севостьянова С.С., Григорова Ю.Б. Эмоциональные нарушения в подростковом возрасте 25
Сизоненко А.М., Казакова О.В. Психологическая оценка руководителей 30
Сизоненко А.М., Руди И.Б. Агрессия и ее коррекция в подростковом возрасте ..34
Утегенова Б.М., Ахметова А.М., Баймухамбетова Б.Ш. Формирование познавательной активности у студентов.....39
Шалгимбекова А.Б., «Идеал учителя» как научное понятие: историко-педагогический аспект 43
Цыганова А.Д., Гриднева В.М. О формировании профессиональной компетентности учителя информатики в области программирования.....48

ГУМАНИТАРЛЫҚ ҒЫЛЫМДАР – ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ **.....54**
Бондаренко О.Ю. Печаль мудрости и скорбь познания. Библейское видение глупцов и мудрецов и роман К.Кизи «Пролетая над гнездом кукушки» 54
Бондаренко Ю.Я. Скептицизм в свете истории.....59
Грудупс К.Я. Человек: его способность к добру и злу (обзорный анализ работы Э. Фромма «Душа человека») 64
Духин Я.К. Оренбургский и Омский заговоры ссыльных поляков в 30-е годы XIX в. 69
Жаппасбаева С.М. Қазақ әдебиетіндегі мәңгүрттік тақырыбы 74
Ибраев Е.Е. Американский президент Джон Ф. Кеннеди в зеркале кинематографа.....77
Исмагулова Г.К. Полилингвизм как составная часть обучения в течение всей жизни 82
Исмайлова Ж.Б. П.Д. Киселевтің шаруалар мәселесі жайлы жүргізген іс-шаралары 85
Көшкінбаева Қ.Т. Мұхтар Әуезовтің «Өскен өркен» романындағы сюжет пен характер 89
Котлярова Т.Я. Аксиологический и типологический аспекты понятия «художественный текст» 91
А.Күзембайұлы Тарихтың әлеуметтік функциясы 96
А.Күзембайұлы, Н. Кәкімжанова В.В.Радловтың қазақ антропологиясын зерттеуге қосқан үлесі.....101
А.Кузембайулы, Тюлембаев А.К., Н.Какимжанова В.В. Радлов – основоположник тюркологической науки.....104
Леждей Г.П. Пословицы как средство развития речи.....108
Рубинштейн Е.Б. Споры о четвертых Анналах в начале XXI века.....113

Самаркин С.В. Самовольные и временные переселения в Тургайской и Акмолинской области в конце XIX – начале XX веков 117
Самошкина Л.Н. Специфика английского (ирландского) модернизма. Джеймс Джойс 122
Шаблей П.С. Миссионерская полемика против ислама и старообрядчества на Урале и в Северном Казахстане (XIX – начало XX вв.): конфессиональный дискурс 125
Шакирова Л.А. Проблемы и перспективы развития туризма в Костанайской области 130
Шевченко Г.В., Шевченко. С.Ю. Проблемный характер формирования экологического этоса 136
Шевченко Л.Я. История теорий социального неравенства 141

ЖАРАТЫЛЫСТАНУ ҒЫЛЫМДАР – ЕСТЕСТВЕННЫЕ НАУКИ **147**
Аронович А.И. Эвентерация 147
Брагина Т.М., Ильяшенко М.А. К фауне рукокрылых (Chiroptera) Северного и Центрального Казахстана 152
Важев В.В., Важева Н.В., Актурсунов А.Б. Использование масс-спектров при оценке токсичности органических соединений для fathead minnow 156
Важев В.В., Важева Н.В., Калина Е.В., Прогнозирование констант диссоциации карбоновых кислот по их ик спектрам 160
Кариева М.В., Жалкевич В.Т. Использование логико-смысловых моделей при обучении органической химии 163
Коваль В.В. Рудные месторождения Костанайской области 166
Рыжко И.М. Самостоятельная работа с учебником нового поколения по физике в 7 классе 169
Семакина М.Н. Использование термина цементация при описании процессов химико-термической обработки 172

ОҚЫТУ ӘДІСТЕМЕСІ – МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ **177**
Байменова Б.Ж. Қазақ тілін оқыту әдістемесі − ғылымның бір саласы 177
Ваулина Н.М. Технология доступного изложения материала 179
Гайворонская С.П., Олейников А.А. Теория искусственного интеллекта в реализации педагогической практики преподавания информатики 181
Даулетбаева Г.Б., Олейников А.А. Төменгі сыныптар үшін Drape бағдарламасының оқыту - дидактикалық құраушысы 184
Дүбірбаева Б.Т. Дауыс қалыптастыру жұмысында кездесетін кейбір ерекшеліктермен жұмыс жүргізу 189
Колобанова Л.Н. Новые подходы к анализу поэтического текста в средней школе 191
Радченко П.Н. Методы и модели проведения контроля знаний с использованием адаптивной технологии 196
Шакеева Р.Ж., Уразимбетова Б.Б. Химия және биология сабақтарында пәнаралық байланысты жүзеге асыру 198

БІЛІМ ЖҮЙЕСІНДЕГІ АҚПАРАТТЫҚ ТЕХНОЛОГИЯ – ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ **202**
Баймухамедов М.Ф., Белова Н. Возможности использования критериев экспертной системы при создании электронных учебных пособий 202
Бримжанова С.С. Когнитивные аспекты мультимедиа в электронной поддержке обучения 205

Важев В.В., Важева Н.В., Губенко М.А. Компьютеризация химического эксперимента в курсе физической химии 209
Олейников А.А., Олейникова Т.Н. Педагогическое управление познавательной деятельностью учащихся начальной школы в ходе компьютерно-информационного обучения 211
Радченко Т.А. Искусственный интеллект в формировании и развитии абстрактного восприятия окружающей действительности 215
Рябушкина И.В. Способы разработки оптимальной структуры учебной информации 218
Шварцкоп О.Н. Общие характеристики и отличительные черты печатного и электронного учебников 222

Редакторы — Жумашев М.Д.
Редактор — Шевченко Г.В.

Шығарылымға жауапты
Ответственный за выпуск — Рябушкина И.В.

Түпнұсқа пішінін дайындаған және жинақтаған — Байдалинова О.М.
Верстка, изготовление оригинал-макета — Худякова С.П.

Заказ № 988 тираж 300 экз. объем 17,1 п.л.
Гарнитура Times New Roman

Отпечатано в типографии Костанайского
государственного педагогического института
110000, г. Костанай, ул. Тарана, 118