



ҒЫЛЫМИ-ӘДІСТЕМЕЛІК ЖУРНАЛ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Қостанай мемлекеттік
педагогикалық институтының

ЖАРШЫСЫ

№ 3
2008

Шілде 2008 ж.

№ 3 (11)

выходит 4 раза в год

**ҚОСТАНАЙ МЕМЛЕКЕТТІК
ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ИНСТИТУТЫНЫҢ**

ЖАРҒЫСЫ

Қостанай



Қостанай мемлекеттік педагогикалық институтының

ЖАРҒЫНЫ

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; *Кузембайұлы 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; *Нурғали 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.К.*, педагогика ғылымдарының кандидаты; *Сивохин И.П.*, педагогика ғылымдарының кандидаты; *Кудрицкая М.И.*, педагогика ғылымдарының кандидаты; *Данильченко Г.И.*, педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент; *Тогжанова Г.К.*, педагогика ғылымдарының кандидаты; *Нұрмұхамедова Қ.Т.*, филология ғылымдарының кандидаты.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

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

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

Қадралинова М.Т., доктор филологических наук, профессор; *Кузембайұлы 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; *Нурғали Р.* доктор филологических наук, профессор; *Қуанышбаев С.Б.*, кандидат географических наук, доцент; *Утегенова Б.М.*, кандидат педагогических наук, доцент; *Назмутдинов Р.А.*, кандидат психологических наук; *Бөрібай Қасымханұлы*, 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; *Нұрмұхамедова Қ.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

Терновой И.К., профессор
руководитель центра региональных исторических исследований
Костанайский государственный педагогический институт

К 70-летию КГПИ

РАБОТА ОБЩЕСТВЕННЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ И КАФЕДР КУСТАНАЙСКОГО ПЕДИНСТИТУТА ПО ВОСПИТАНИЮ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В 70-Х г.г. XX века

Проблема воспитания молодежи всегда актуальна и важна. Особо остро она стоит сейчас. Европейская хваленная культура за последние годы активно «разлагает» и «извращает» молодежь до такой степени, что уже общество задыхается от злости, но предлагать какие-то новые действенные формы общения молодежи взрослых найти не может. Известно, что история определяет будущее, что она в осмыслении прошлого и видит проблемы завтрашние. Академик Козыбаев М.К. говорил: «Зная прошлое страны, видишь и перспективу развития страны».[1] Новое – хорошо забытое – часто можно услышать этот афоризм. Вот я и думаю, что мои исследования истории воспитательной работы в Кустанайском пединституте в 70-х годах XX века могут дать толчок новой современной мысли – использовать некоторые формы и мотивы воспитательной работы со студентами 70-х годов в новом, современном видении и понимании. Для своего времени это была основа воспитательной работы. Ею занимались все вместе, дружно и она давала хорошие результаты. По-моему мнению, вершиной воспитательной работы со студентами в институте были в 70-е годы: ректорат, общественные организации института всю политико-воспитательную работу проводили по комплексному воспитанию студентов, преподавателей и сотрудников. Они проходили в условиях подготовки достойной встречи 60-летия Великого Октября, XVIII съезда ВЛКСМ, 60-летия Ленинского комсомола, обсуждения и принятия Новой Конституции

СССР и Казахской ССР. Все эти важные политические события были в центре внимания деятельности всего коллектива института. Прошло общеинститутское собрание, посвященное проекту новой Конституции СССР, цеховые партийные организации также приняли активное участие в обсуждении материалов Новой Конституции, проведены комсомольские собрания. В масштабах института и на факультетах прошли митинги, посвященные Конституции Казахской ССР. Работа велась в соответствии с планом института и рекомендациями по воспитанию студентов.

Важнейшую роль в процессе формирования общественной активности студентов, формирования у них чувства гражданственности, умения практически применять теоретические положения студенты получали в процессе проведения общественно-политической практики, которая постоянно находилась в центре внимания партбюро института, цеховых партийных организаций. На факультетах были организованы комиссии по общественно-политическим практикам, результаты общественно-политической практики отражались в стенной печати. Например, в марте 1978 года факультет иностранных языков совместно с комитетом комсомола провели заседание по организации и ходе общественно-политической практики на факультете. На партсобрании факультета обсуждался вопрос о «Роли общественно-политической практики в воспитании всесторонне развитой личности». Организация общественно-политической практики, итоги ле-

нинского зачета рассматривались и на других факультетах.

Значительную роль в активизации идейно-политической работы играло участие студентов во Всесоюзных конкурсах студенческих работ по общественным наукам, истории ВЛКСМ и международного рабочего движения. Для проведения конкурсов в институте был создан оргкомитет под руководством секретаря комитета ЛКСМ Казахстана. В состав комитета вошли представители ректората, зав. кафедрами общественных наук, представители совета НИРК. Разработано было положение о проведении конкурса в институте. Внутривузовский тур конкурса проводился в четыре этапа: I этап – групповой, II этап – курсовой, III этап – факультетский, IV этап – институтский. Во всех турах конкурса приняло участие 2047 студентов, подготовивших 2000 работ, в т.ч. в 1977-78 учебном году 1747 студентов подготовили 1725 докладов. [2] Организационным комитетом, при непосредственной помощи преподавателей общественных наук, была проведена большая работа по вовлечению студентов в конкурс: проведены комсомольские собрания с повесткой дня «Об участии членов ВЛКСМ в конкурсе студенческих работ по общественным наукам», факультетские собрания «О чем поведали Лауреаты Всесоюзного», на которых выступили лауреаты республиканского тура, ведущие преподаватели института; выпущено пособие «Методические рекомендации по написанию реферата и изучению общественных наук», подготовленная старшим преподавателем Лебедевым А.И. Неоднократно вопрос о участии студентов во Всесоюзном конкурсе рассматривался на заседаниях комитета института, комсомольского бюро факультетов, отделений, курсов. Проведенная работа позволила рекомендовать на курсовой этап конкурса 304 работы, на факультетский этап – 122 работы. На

факультетском этапе работы были заслушаны на четырех секциях – секция истории КПСС – 19 работ, секция марксистско-ленинской философии и научного коммунизма – 27 работ, секция истории ВЛКСМ и международного молодежного движения – 7 работ. [3]

На институтский тур конкурса было рекомендовано 56 работ, на областной тур конкурса – 27 работ (л.87). [1]

Итоги внутривузовского тура конкурса были подведены на заключительном пленарном заседании внутривузовской конференции, победителям вручены грамоты ОК, ГК комитета комсомола института, памятные сувениры.

Успешно выступили студенты института на республиканском туре конкурса. Шестеро студентов, представивших доклады – это Легкий Д.М., Чернышева Н.Д., Автоян М.А., Терре Э., Хазиева Т.Ш., Кузьмичева В.А. Они были награждены дипломами, студентка Коннова Т.Л. – грамотой ЦК ЛКСМ Казахстана, 5 докладов представлено на III Всесоюзный тур конкурса.

Утвердившейся формой работы, направленной на воспитание идей, но закаленных, созидательных борцов у юношей и девушек активной жизненной позиции единства слова и дела, стал Всемирный Ленинский зачет «Решения XXV съезда КПСС – в жизнь». Комитет комсомола совместно с партийным бюро института и факультативов организовано провел работу на подведение итогов I этапа зачета и принятие личных комплексных планов участниками зачета на II этапе, координируя в течение года деятельность факультетских аттестационных комиссий, провел определенную работу по борьбе среди части комсомольцев, формально подходящих к проведению Ленинского зачета, добивался наглядности хода зачета. Итоги I этапа свидетельствовали, что

Ленинский зачет в значительной мере способствовал улучшению индивидуальной работы с каждым членом ВЛКСМ, повышал ответственность студентов, тем самым значительно влиял на активизацию работы учебных групп и института в целом. В течение года проведено 5 заседаний аттестационной комиссии института, на которых были заслушаны аттестационные комиссии факультетов, групп по дальнейшему улучшению в организации и проведении Ленинского зачета, комиссией была отмечена значительная организационная работа, проделанная на историко-филологическом факультете (председатель Дайкер А.Ф.), на факультете иностранных языков (председатель Лебедев А.И.), указано на слабый контроль со стороны комиссии факультета физического воспитания за выполнением личных комплексных планов.

Составной частью Ленинского зачета в работе по идейно-политическому воспитанию, развитию навыков педагогического мастерства у студентов стала общественно-политическая практика, в которой принимает участие каждый студент института. Разработанные «Положения о проведении общественно-политической практики в Кустанайском педагогическом институте», «Аттестационная книжка на практике» определяли тот перечень умений и навыков, которые должен приобрести студент, участвуя в общественно-политической практике по курсам, перечень заданий, выполнение которых характеризует политическую, гражданскую зрелость каждого участника общественно-политической практики. [5]

Комитет комсомола особое внимание в своей работе уделял проведению политических информаций. В институте выработана четкая система подготовки и проведения политинформаций в группах, что делало совместно с кафедрой общественных наук. В течение года проведено более 25

консультаций для политинформаторов, что дало возможность улучшить качество проведения политинформаций в группах, сделало их более содержательными и привлекало внимание студентов. Комитет комсомола совместно с комсомольским бюро факультетов и отделений неоднократно проводили рейды по проверке проведения политинформаций, итоги рейдов свидетельствуют о качественном росте политинформации. Хороший опыт проведения политинформаций накоплен биолого-химическим факультетом. [6]

Все более широкое признание в комсомольской организации получила такая форма работы, как ленинские уроки, направленная на коллективное изучение и обсуждение произведений классиков.

Значительную активность в жизнь комсомольской организации внесла подготовка к 60-летию Ленинского комсомола и XVIII съезд ВЛКСМ. Во всех комсомольских организациях факультетов, отделений и курсов прошли в декабре и марте тематические комсомольские собрания «Твой комсомольский билет» и «Славный путь Кустанайской областной комсомольской организации». Участниками собрания были ветераны партии и комсомола, участники гражданской и Великой отечественной войн Базанов А.И., Берлин Д.И., Щедрина Н.А. и многие другие.

Комсомольские собрания способствовали повышению общественной активности, укреплению внутрисоюзной дисциплины, усилению требовательности, бережному отношению к комсомольскому билету, к истории Ленинского комсомола.

Торжественно встретила комсомольская организация института открытие XVIII съезда ВЛКСМ. Каждое отделение рапортовало съезду на торжественном собрании комсомольского актива о своей работе.

Важную роль в развитии политического кругозора студентов института имела периодическая печать. Подписка на газеты и журналы проходила под девизом «Каждому комсомольцу – не менее 2-х экземпляров комсомольско-молодежных изданий». Всего студенты подписались на более 2,5 тыс. экз. газет и журналов.

Из них каждый пятый «Ленинскую смену» и «Комсомольскую жизнь». [7]

Улучшилось качество выпускаемых стенных газет факультетов и общеинститутской газеты «За педагогические кадры». Комиссия конкурса на лучшую стенную газету отмечала при подведении итогов конкурса, что более разнообразным стало содержание газет, заметки стали носить более злободневный характер, внимательно продумывается оформление газет. Были отмечены газеты «Спортфаковец», «Физматовец» (ФМФ), «Голос юности» (ИФФ).

Большую политико-воспитательную работу со студентами проводят педагогические коллективы кафедр института. Она осуществляется в 2-х направлениях:

- воспитание самих студентов, формирование у них необходимых черт характера и качеств личности;
- вооружение будущих учителей методикой политико-воспитательной работы с молодежью.

Большое внимание кафедры уделяют воспитанию у студентов активной жизненной позиции, сознательного отношения к общественному долгу. Кроме того, воспитательная работа подчинена задачам воспитания любви и интереса студентов к избранной профессии, формирования у них основ педагогического мастерства.

Осуществлялась политико-воспитательная работа прежде всего в процессе учебных занятий. Преподаватели много работали над повышением содержания лекционных, семинарских и лабораторно-практических

занятий. Содержание всех курсов обновлено с учетом решений XXV съезда КПСС, новой Конституции СССР и Казахской ССР, новейших достижений педагогической науки.

На учебных занятиях преподаватели кафедры педагогики добиваются от студентов осмысленного понимания сущности педагогических явлений, творческого подхода к процессу воспитания в целом и к каждой педагогической ситуации: учат обоснованно и аргументированно отстаивать свои взгляды, это преподаватели: Тихонова Л.И., Золотухина Л.Т., Говорюткина Л.Я., Дайкер А.Ф., Ибатулин А.Ш. и др.

Кроме того, кафедра педагогики уделяет значительное внимание внеучебной воспитательной и общественно-педагогической деятельности студентов, которая рассматривается как важнейшее звено системы формирования будущего специалиста.

С целью воспитания самих будущих учителей и подготовки их к аналогичным видам деятельности с учащимися, выработки общественной активности студенческой молодежи, кафедра педагогики организовала и проводила в институте следующие мероприятия:

- работу педагогического отряда института.
- возглавляла работу факультета будущего учителя.
- с целью улучшения подготовки к практике в пионерском лагере кафедра организовывала работу отделения вожатых факультета общественных профессий; принимала участие в организации и проведении инструктивного лагерного сбора начальников и старших вожатых пионерских лагерей; проводила инструктивный лагерный сбор студентов II курсов;
- в масштабе института были подготовлены и проведены: диспут об учителе (старший преподаватель Говорюткина Л.Я.), День открытых дверей (старший преподаватель Дайкер

А.Ф.), День встречи с выпускниками (преподаватель Ибатулин А.Ш., Бекенова К.С., Мануйлов Ю.). В марте 1978 года проведены общеинститутская и городская конференции, посвященные 90-летию со дня рождения А.С. Макаренко.

На профилирующих отделениях была создана студенческая кафедра пионерской и комсомольской работы, имеющая в своем составе несколько секций: пионерской и комсомольской работы, горнистов и барабанщиков, художников-оформителей, руководителей кружков. В состав кафедры входили также методический совет педагогического отряда.

Коллективы кафедр, общественные организации старались вооружить студентов знанием основ эстетики. Так, на факультете иностранных языков уже несколько лет читался спецкурс «Эстетическое воспитание учащихся старших классов», все студенты на педагогической практике проводили пропаганду эстетических знаний среди школьников.

На кафедре ботаники проводилась научная работа по проблемам эстетики «Эстетическое значение цветов в жизни человека» под руководством доцента Масюковой М.А. Практиковалось коллективное посещение кинофильмов, спектаклей, выставок с последующим обсуждением. Комплекс различных мероприятий проводят кафедры во время «Недели кафедры». В студенческих общежитиях проводились лекции, беседы, читательские конференции, встречи с интересными людьми – учителями, артистами, передовиками производства, ветеранами войны и труда и т.д. Так, очень интересно, с большой пользой для студентов прошли «Некрасовские чтения», «Толстовские чтения», читательская конференция по книгам Л.И. Брежнева «Малая земля», «Возрождение», литературные вечера, посвященные А.Блоку, современной советской поэзии, встречи с писа-

телями Ленинграда и Казахстана и т.д. Кафедра литературы приняла самое активное участие в организации литературного музея.

Воспитательная работа характеризуется яркой профессиональной направленностью. Например, преподаватель Егорьева М.П., Ли А.К. подготовили и провели беседы «Права и обязанности советского учителя», «Артистизм и эмоциональность в работе учителя», «О нормах социалистического общежития», «Какие они, трудные подростки?» и т.д.

С целью формирования у студентов чувства советского патриотизма, чувства любви к Родине на факультетах, в студенческих группах проведен цикл мероприятий на военно-патриотические темы. Беседы и лекции, тематические вечера с приглашением ветеранов войны, организация и проведение бесед, выставок, лекций, освещающих героизм советских людей. Определенную работу в этом направлении проводил коллектив кафедры гражданской обороны и подготовки медсестер запаса. Был оформлен стенд по истории ДОСААФ, в студенческом коллективе проведены беседы, посвященные 51 годовщине ДОСААФ.

Все студенты, находясь на любом виде практики, оказывали помощь школе, внешкольным учреждениям в организации военно-патриотической работы. Студенты принимали активное участие в организации «Зарниц», туристических походов по местам трудовой и боевой славы, проводили большую спортивно-массовую работу. Студенты всегда готовы безвозмездно сдать кровь, когда возникает такая необходимость, проявляют высокую сознательность.

В процессе обучения преподаватели обращали внимание студентов на особенности умственного, в частности, учительского труда и связанные с ним трудности.

Гражданское отношение к труду, чувство коллективизма воспитывались при ежегодном участии студентов в сельхозработах, студенческом строительном отряде. Студенты активно участвовали в субботниках по уборке аудиторий, в озеленении и уборке территории около института.

Ректорат института уделял особое внимание подготовке к работе строительных отрядов. Так в декабре 1977 г. на слете бойцов СВО подвели итоги работы. 520,1 тыс. рублей капиталовложений, отремонтированные сельские школы, концерты агитбригад, прочитанные лекции, сдача книг в сельские школьные библиотеки, вечера встреч с сельской молодежью, спортивные мероприятия и т.д. – таковы результаты деятельности студенческих строительных отрядов. «Юбилею Ленинского комсомола – ударный труд в трудовом семестре» – девиз студенческих строительных отрядов. 200 бойцов ССО трудились на строительных объектах области. В принятых социалистических обязательствах бойцы ССО обязались выполнить строительно-монтажных работ на сумму 600 тыс. рублей. [8]

На факультете общественных профессий работало 7 отделений, списочный состав слушателей на начало года составлял 896 человек. К выпуску подошло 762 человека: пионерских вожатых – 482 человека; организаторов интернационального воспитания – 60 студентов; методистов по правовым знаниям – 80 студентов;

инструкторов по туризму – 10 студентов. Выпуск лекторов-общественников официально был произведен в количестве 152 человека. [9]

Большую помощь в организации занятий на отделениях оказали деканы факультетов, зав. кафедрами. Следует отметить, что руководителями отделений пионерских вожатых были студенты III курса отделения истории и педагогики историко-филологического факультета, отдавшие много времени и сил на этом отделении. Много сил и труда в организации занятий на этом отделении вложила зав. кафедрой педагогики, теории и методики коммунистического воспитания Сивун Н.Я и преподаватель этой же кафедры Маслова Л.В.

Всю спортивно-массовую работу в институте осуществлял спортивный клуб, который насчитывал 1650 членов. [10]

ЛИТЕРАТУРА

1. Козыбаев М.К. Казахстан на рубеже веков: размышления и поиски. Алматы 2004.-с-232
2. Костанайский областной государственный архив. Ф.1271, оп.4, д.297, л.86.
3. Там же, л.87.
4. Там же, л.90.
5. КОГА, Ф.1271, оп.4, д.232, л.6
6. КОГА, Ф.1271, оп.4, д.119, л.17
7. КОГА, Ф.1271, оп.4, д.183, л.96
8. КОГА, Ф.1271, оп.3, д.171, л.41
9. КОГА, Ф.1271, оп.3, д.1012, л.9
10. КОГА, Ф.1271, оп.4, д.162, л.19

Абилкасова Б.Н., ст. преподаватель
Костанайский государственный педагогический институт

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ И ПОДДЕРЖКИ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА

Формирование системы государственного регулирования предпринимательства идет по многим направлениям.

Одним из таких направлений является формирование системы правового обеспечения функционирования и развития предпринимательства. Для

этого необходимо прежде всего оперативно разработать и принять целый ряд законов и других нормативно-правовых актов.

Фундамент развитой системы государственной поддержки предпринимательства должны составлять:

- оптимальная законодательная и нормативная база, определяющая цели государственной политики и регулирующих весь комплекс вопросов поддержки предпринимательской деятельности;

- разработка и реализация системы государственных программ финансового, технологического, информационного, консультационного, кадрового содействия;

- сочетание прямых и косвенных мер поддержки малого предпринимательства;

- система специализированных институтов по поддержке малого предпринимательства как на уровне государства, так и на уровне крупных общенациональных общественных организаций;

- гибкость системы приоритетов и разнообразие форм государственной поддержки при наличии согласованности и непротиворечивости мер;

- взаимодействие органов государственной власти различных уровней с союзами и объединениями, выражающими интересы предпринимателей;

- существенное улучшение системы учета и государственной статистики субъектов малого предпринимательства;

- проведение образовательной и пропагандистской кампаний.

При формировании системы правового обеспечения развития предпринимательства важно обеспечить высокое качество законодательных актов: исключить между ними противоречия, по возможности превратить их в законодательные акты прямого действия, предусмотреть механизм их реализации гарантированность прав

предпринимателей, экономическую и другие стороны ответственности при их нарушении и т.д.

Не менее важным направлением является формирование системы государственного регулирования процесса финансового обеспечения и поддержки современного предпринимательства. Такая система требует качественного совершенствования политики налогообложения, кредитования, страхования, финансирования, амортизации и т.д. Ключевыми направлениями такого совершенствования являются:

- Кардинальное изменение основного вектора налогообложения в сторону стимулирования эффективного современного предпринимательства с помощью системы льгот. Налоговая система будет выполнять стимулирующую функцию в интересах предпринимателей и государства при соблюдении следующих условий:

- стимулирование органически связано с конечными результатами функционирования предпринимательских структур и точечным, например, в случае реализации эффективных инновационных программ и проектов;

- инвестиции вкладываются в производство конкурентоспособных продовольственных товаров и товаров народного потребления, лекарств, медицинского оборудования и других предметов первой необходимости;

- прибыль используется в качестве инвестиций в разработку и освоение высоких и ресурсосберегающих технологий, в создание системы инфраструктурного обеспечения современного предпринимательства;

- налоги взимаются с учетом нормативных сроков освоения создаваемых на инновационной основе мощностей;

- штрафы за сокрытие налогов и монопольное поведение предпринимательских структур приводят к тому, что пропадает желание совершать подобные правонарушения;

- ставки налогов с доходов от социально бесполезной деятельности составляют 90% и более от получаемой прибыли (например, игорный бизнес и т.д.)

- отмеченные льготы не зависят от форм собственности предпринимательских структур.[2]

На сегодняшний день необходимо создать такие условия, когда предпринимателю будет выгоднее работать легально, нежели нелегально. Для этого прежде всего необходимо снизить налоги для предпринимателей по следующим направлениям:

- установить единую ставку подоходного налога с физических лиц, по аналогии с Российским законодательством, на уровне 13 процентов;

- концептуально изменить методику исчисления социального налога, в соответствии с которой установить данный налог для работающих в сельскохозяйственной сфере – 0,5 МРП за одного работника в месяц, в других отраслях экономики – 1,5 МРП;

- в целях повышения заинтересованности населения в использовании имущества для предпринимательской деятельности предлагается уравнивать ставки налога на имущества предпринимателей и физических лиц на уровне 0,1 процента от стоимости имущества в год;

- объявить амнистию по налогам на 6 месяцев в части отмены штрафов и пени, начисленных за несвоевременную уплату налогов, для субъектов малого бизнеса, занимающихся производственной деятельностью;

- разработать специальные меры по стимулированию инвестиций в сфере малого бизнеса с внесением необходимых изменений в налоговое законодательство; [3,4]

Все это требует отражения в Налоговом кодексе такого налогового механизма, в котором, с одной стороны, стимулировалась бы эффектив-

ность налоговых льгот структурами подлинного предпринимательства, а с другой – предусматривалась бы переориентация налоговой системы на жесткий контроль, высокий уровень сбора налогов с помощью действующих экономических методов и рычагов.

Такой подход обеспечит значительный рост числа субъектов предпринимательской деятельности, создаст необходимые условия для их стабильной работы, существенно повысит долю налоговых поступлений от малого бизнеса в бюджет.

Качественное преобразование существующей практики кредитования и страхования предпринимательской деятельности.

К основным относятся и направления государственного регулирования процессов формирования следующих систем: кадровое обеспечение предпринимательства, поддержка во внешнеэкономической предпринимательской деятельности, экономический контроль за деятельностью государственных структур по регулированию и поддержке предпринимательства и др.

Эффективность государственного регулирования предпринимательства достигается тогда, когда обеспечивается экономический контроль за государственными органами, осуществляющими процесс такого регулирования, и за процессом формирования и функционирования предпринимательских структур. Его основными функциями являются:

- контроль за формированием и функционированием частных предпринимательских структур. Его результатом может быть их деприватизация в случае невыполнения тех условий, на которых приватизировалось предприятие с возмещением частнику сумм, затраченных на покупку предприятия, и в то же время компенсацией ущерба, нанесенного государству;

- контроль за выполнением государственных программ со стороны предпринимательских структур, принимающих участие в их исполнении;

- контроль за эффективностью использования предпринимательскими структурами целевых дотаций, льготного налогообложения, кредитования и других средств финансовой поддержки. [5]

Согласно Закона РК «О частном предпринимательстве» государственная поддержка частного предпринимательства осуществляется по следующим основным направлениям:

- совершенствование законодательства по вопросам регулирования предпринимательства;

- создание и развитие центров поддержки частного предпринимательства, бизнес-инкубаторов, технологических парков, промышленных зон и других объектов инфраструктуры частного предпринимательства;

- учебно-методологические и информационное обеспечение деятельности субъектов частного предпринимательства за счет бюджетных средств.

Государственная поддержка и развитие частного предпринимательства осуществляются путем:

- создания при государственных органах научно-исследовательских институтов по изучению проблем и разработке предложений по развитию предпринимательства;

- организации деятельности экспертных советов при центральных государственных и местных исполнительных органах;

- создание финансовых институтов поддержки и развития частного предпринимательства;

- организации деятельности бизнес-инкубаторов и промышленных зон;

- продажи земельных участков, зданий, помещений либо перевода жилых помещений в нежилые в со-

ответствии с законами Республики Казахстан.[1]

Создаются государственные институты развития, в целях стимулирования становления и экономического роста субъектов частного предпринимательства в Республике Казахстан, а также повышения общей инновационной и инвестиционной активности в стране, в том числе содействия развитию высокотехнологичных, наукоемких производств, производственной инфраструктуры и обрабатывающей промышленности, содействия в привлечении внутренних и внешних инвестиций в экономику страны.

Финансовую поддержку малого предпринимательства со стороны государства осуществляет специальный фонд, создаваемый по решению Правительства Республики Казахстан, основной целью которого является обеспечение доступа к финансовым ресурсам.

Основными задачами фонда являются:

- проектное финансирование;

- развитие сети микрокредитных организаций с участием субъектов частного предпринимательства;

- создание системы гарантирования субъектов малого предпринимательства при получении ими кредитов в банках второго уровня;

- развитие финансового лизинга;

- обучение и консалтинг субъектов малого предпринимательства;

- развитие грантовой системы софинансирования операций по внедрению системы менеджмента качества для субъектов малого предпринимательства.

Кредитование субъектов малого предпринимательства осуществляется фондом за счет привлеченных и собственных средств.

Центры поддержки малого предпринимательства создаются в целях вовлечения населения в частное предпринимательство, создания новых

субъектов малого предпринимательства.

Задачами центра поддержки малого предпринимательства являются:

- анализ предпринимательского климата, отечественного и международных рынков, отраслей и секторов экономики;

- оказание комплекса услуг в области маркетинга и менеджмента;

- оказание услуг по разработке инвестиционных и бизнес-проектов, консультационных и других услуг;

- содействие повышению инновационной активности субъектов малого предпринимательства;

- содействие профессиональному росту малого предпринимательства;

- обеспечение доступа к информационным и экспертным ресурсам;

- проведение семинаров, тренингов;

- формирование базы данных субъектов малого предпринимательства;

- анализ и обобщение информации по развитию малого предпринимательства и проблемных вопросов его развития.

При всей критике действующего законодательства, именно это законо-

дательство позволяет открыть свое дело, выйти на международные деловые связи и контакты, получить, пусть и не без трудностей, государственные преференции. И самое главное, мы, казахстанцы, отличаемся от многих наших соседей, не только тем, что имеем значительные запасы природных ресурсов. Мы имеем мощный интеллектуальный потенциал, который при верной постановке политических вопросов может позволить сделать серьезный прорыв в мировую экономику.[6]

ЛИТЕРАТУРА

1. Закон РК «О частном предпринимательстве» 31 января 2006. №124-III
2. Журнал «Малый и средний бизнес Казахстана» №12(6), 2004.
3. Журнал «Малый и средний бизнес Казахстана» №3(10), 2005.
4. Указ Президента РК «О защите прав граждан и юридических лиц на свободу предпринимательской деятельности» 27 апреля 1998. № 3928
5. А.Н. Токсанова «Основы предпринимательской деятельности». Астана, 2007.

Адаева А.Д., аға оқытушы

Қостанай мемлекеттік педагогикалық институты

АЛТЫНСАРИН ЖӘНЕ ЕҢБЕК ТӘРБИЕСІ

Ы.Алтынсарин – қазақтың аса көрнекті ағартушысы, демократ тәлімгер, публицист жазушы, өз заманының қоғам қайраткері. Біз оның бейнесінен қазақ халқының мәдени экономикалық дамуын, қазақтың ұлт болып бірігуін көксеген данамызды көреміз.

Еңбек тақырыбы қазақ жазба әдебиетінде XIX ғасырдың аяғында Ы.Алтынсарин шығармалары арқылы келді. Дене мен еңбек тәрбиесін ол адамгершілік тәрбиесінің аса күрделі мәселелері ретінде таныды.

Еңбек тәрбиесі Ы.Алтынсарин хрестоматиясында, көркем шығармаларында негізгі орын алады. Ол өзінің еңбек тәрбиесіне байланысты ойларын терең және айқын көрсетіп өтті.

Ы.Алтынсарин еңбекке байланысты шығармаларымен таныса отырып, философиялық ой түюге болады, ол ұлы ұстаздың әдептілік қағидаларынан шығады. Бұл қағидалар мен өлшемдер адамгершілік тәрбиесінің негізгі мұраты, өйткені адамға оның мағыналы өмір сүруі үшін белгілі бір мақсатқа қарай әрекет жасауы керек,

ол – еңбек әрекеті. Осы жолда адам көптеген қарама-қайшылықтарды жеңе отырып өзіне қанағат алады. Пайда болған қанағат келесі қажеттілікті тудырады, қажеттілік әрекет етуге жетелейді, ол жаңа мақсаттың орындалуына ұмтылу болып табылады. Ы.Алтынсаринның еңбек идеялары осындай диалектикалық заңдылықтар негізінде іске асады.

Ы.Алтынсарин жас ұрпақты тәрбиелеу мәселелерінде орыс ағартушыларының еңбектерін өте жоғары бағалады.

Орыс әдебиеті классиктерінің еңбектерімен танысу, Л.Толстой, К.Ушинский сияқты белгілі ағартушылардан үйренуі Алтынсаринның өмірге көзқарасын тереңдете түсті, қазақ қоғамының негізгі мәселелерін дұрыс танып, оларға нақтылы пікірлер айтуына жәрдемін тигізді.

Жастарды еңбекке баулу – қай кезде де азаматтық тәрбиенің елеулі шарттарының бірі.

XIX ғасырда еңбек мәселесі орыс әдебиетінде де айрықша көтеріліп, халық өкілдерінің негізгі ерекшеліктері мен биік қасиеттері еңбекке байланысты көрсетілгені белгілі. Тәрбие адамның ақыл-ойын дамытып, оған белгілі көлемде білім беріп қана қоймайды. Ең бастысы, Алтынсарин орыс жазушылары мен ағартушыларының еңбек мәселесін шешудегі зор жетістіктерінен үйреніп және оларды өзінің әдеби, сондай – ақ педагогикалық жұмыстарында ұтымды пайдаланды. Бұл жағдай оның әңгімелерінің жалпы мазмұнынан байқалып отырады.

Ы.Алтынсарин «Қазақ хрестоматиясын» орыстың ұлы педагогі К.Ушинский мен белгілі педагог Паульсонның хрестоматияларының үлгісінде құрастырды.

Балаларға арналған хрестоматияға енгізген мақалалары мен әңгімелерінде автор еңбектің аса зор маңызын көрсетіп, еңбекті қадірлеуге және сүйеге тәрбиелеу мақсатын көздейді.

Автор хрестоматиясын оқушыларды еңбектің мақсатқа жеткізетіндігіне, еңбек арқылы табылған табыстың берекелі болатындығына сендіре отырып, еңбек ету үшін «тұрақтылық пен табандылық» қажет екендігін уағыздайды. Оған дәлел оның хрестоматиясындағы көптеген еңбекке байланысты мақалдар мен мәтелдер. Мысалы: «Бейнетсіз рахат жоқ», «Жалқау текке жатар, оның ырысы қашар», «Жігіттің ерінгені, көрінің көрінгені», т.б. дәлел болады.

Хрестоматияның бүгінгі мектептің оқу-тәрбие жұмысына тигізетін әсері үлкен. Оны көптеген ғалымдарымыз Т.Тәжібаев, Б.Сүлейменов, А.Қасымжанов, Е.Бекмаханов, Ә.Сыдықов, т.б. берген бағалары дәлелдейді. Т.Тәжібаев «Ы.Алтынсаринның хрестоматиясының негізі және оның мазмұны бүкіл халықты еңбек етуге және еңбекті сүйеге шақырады» деп көрсетеді.

Еңбектің адам өмірінде атқаратын міндетінің зор екендігін және ол өмір сүрудің мағынасы мен мазмұн дәрежесінің көрсеткіші екендігін өзінің балаларға арналған әңгімелері арқылы дәлелдейді. Енді солардың кейбіреулерін мысалға келтірейік. «**Бай баласы мен жарлы баласы**» әңгімесінде Алтынсарин бүкіл ағартушылық еңбегінің негізгі сырын, әлеуметтік тенденциясын айқын ашып береді. Үсен арқылы еңбекші бұқараның жас ұрпағының еңбек сүйгіштігін, әр нәрсенің ретін таба білетіндігін көрсетеді. Асан бейнесінен мұндай қасиет байқалмайды. Үсен бейнесінен тек еңбек сүйгіштіктен басқа дәрменсіз Асанға көмегі оның адамгершілік жағынан бейнесін сомдай түседі.

«**Қыпшақ Сейтқұл**» әңгімесінде Сейтқұл арқылы қарапайым халықтың толысқан өкілін бейнелейді, оның жақсы қасиеттерін көрсетеді. Сөйтіп, жазушы бұл әңгімелерінде қазақ шаруаларының екі ұрпағын суреттейді, сол арқылы жалпы халықтың тіршілік ету, өмір тану, табиғатты меңгеру әре-

кеттерін баяндады. «Бай мен жарлы баласы», «Қыпшақ Сейтқұл» әңгімелерінің бір-біріне байланысты шығармалар ретінде қаралуы осы себепті. Мысалы, «Өрмекші, құмырысқа, қарлығаш» деген әңгімесінде бұл үшеуі әрқайсысы өздеріне тамақ іздеп, еңбек етеді, күн көру үшін күреседі. Бұл әңгімеде әкесі жас баласымен сөйлесіп, одан бірнеше сауал сұрағаннан кейін әкесі құс, жәндіктердің еңбектену арқасында өздеріне қорек тауып жүргенін айтып, «Сен де ертеден кешке дейін босқа жүріп уақытыңды босқа жіберме, еңбек етуге әдеттен, еңбек етсең – емерсің» дейді.

Ұлы педагогтің бұл әңгімесі ой туғызады. Адамда рухани және табиғи қажеттіліктің болатындығын, ал қажеттіліктің орындалуы тек еңбек әрекеті арқылы ғана іске асатындығын өзінің әңгімесі арқылы дәлелдеп берген.

Ы.Алтынсарин еңбекке тәрбиелеу мәселесі тақырыбына орыс тілінен тәржімаларды, халық аңыздарын көп пайдаланды. Солардың бірі «**Атымтай жомарт**» аңызы. «Күн сайын өз бейнетіммен тапқан бір-екі пұлға нан сатып жесем де, бойыма сол тамақ болып тарайды, еңбектен табылған тамақтың тәттілігі болады екен» деген жолдары «Еңбек істеп ас ішсең, балдан тәтті болады» деген халықтың мағыналы сөзімен ұштасып жатыр. «**Байлық неде?**» деген тағы бір әңгімесінде кедей кісінің сұрағына ғалым жауап береді. «Қанағат ете білсең, еңбек қылсаң – байлық сол. Малы көп болмаса да, соған қанағат ете білсе, біреуді алдап жемесе, біреудің еңбегін пайдаланбаса, мұндай адамның көңілі жай болады. Сол үшін байлық – қанағат пен адал еңбекте». Автордың еңбекті адам құлқынын түзейтін құрал деп қарауы өте мәнді нәрсе.

Ы.Алтынсаринның «**Сәтемір хан**» әңгімесінде кішкентай ғана ақсақ құмырысқаның қайта-қайта құлағанына қарамастан, қабырға арқылы

үйдің төбесіне шыққанын көріп тұрған Сәтемірге мынадай ой келеді: «Өзі ақсақ құмырысқа еңбектене отырып өзінің мақсатына жетті, ал мен болсам түк бітірмей өмір сүріп жүрмін. Маған мына құмырысқадан өнеге алу керек екен деп, ақырында өз елінің ақылы толған патшасы болыпты».

Бұл әңгімеден еңбек үлкен мұратқа жеткізіп қуаныштар әкелетінін, ол қуаныш қажеттіліктен туған мақсатқа жету идеясын көрсетеді.

Ы.Алтынсаринның еңбек арқылы дүниетаным туралы көзқарасы қазіргі кезде өзекті мәселелердің бірі болып табылады. Адам өмірінде еңбек бақыт, қанағат пен қуаныш әкеледі және еңбек адам өмірінің физиологиялық қажеттілігі болып табылады. Ы.Алтынсаринның көптеген шығармалары өмірдің мәні мен мағынасын еңбекте екендігін дәлелдейді, ол адам өмірін еңбек әрекетінсіз мәнсіз деп есептейді.

Еңбек әрекетінің біткені – өмірдің біткені. Ал біреудің еңбектерімен күн көру арамтамақтың және ақымақтың, яғни адалдық қасиеттің жоқтығы. Бір кездегі Ы.Алтынсаринның ойлаған арманы, еңбек идеялары қазіргі заманда адам өмірінде орнын тапты.

Педагогтің осындай прогрессивті идеялары мектептің оқу тәрбие жұмысы арқылы іске асып отыр. Атап айтқанда, Ы.Алтынсаринның әңгімелері төменгі сынып оқу үдерісі арқылы іске асса, кейбір сыныптарда тәрбие сағаты, сыныптан тыс оқу, конференцияларда жүзеге асады.

Қазақ жастарына кәсіптік мамандық беру мәселесінің ғылым негізін қалаған да Ы.Алтынсарин. Ол қазақ халқының экономикалық дамуына қажетті мамандар әзірлеу ісіне ерекше мән берді, қолөнер, ауыл шаруашылығы училищелерін ашуға күш жұмсады.

Ы.Алтынсаринның еңбек туралы пікірлері, идеялары қазіргі біздің эко-

номикалық жағдайда қойылатын талаптармен сәйкес келеді.

Қазіргі қоғамымыздағы өзгерістерге пайда болған әлеуметтік жағдайларда еңбек етпеген адам өмір сүре алмайды, қайыршылыққа дейін барады.

Оқушыларды еңбекке тәрбиелеуде оның шығармаларынан аларымыз мол.

Ы.Алтынсарин адал еңбек етуді, қанағат қыла білуді адамгершілік қасиет деп санады. Оның «Біз өзіміздің адал еңбегімізбен тіршілік етіп отыр-

мыз дей алатын адам – шын бақытты адам» дегені соның айғағы.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Қалиев С. Алтынсариннің таңдамалы педагогикалық мұралары Алматы -1991.
2. Жарықбаев Қ., Қалиев С. Қазақ тәлім тәрбиесі. Алматы -1995.
3. Алтынсарин Ы. Өнер-білім бар жұрттар: Өлеңдер, әңгімелер. Алматы -1991.
4. Алтынсарин Ы. Таңдамалы шығармалары Алматы -1994.

Альшанова Б.Х., старший преподаватель
Костанайский государственный педагогический институт

НАЦИОНАЛЬНАЯ ИДЕЯ - ОТКРЫТЫЙ ВОПРОС...

Идея (вид, образ, форма) – во многих философских учениях понятие, имеющее символическое значение, относится не только к эпистемологии, но и к онтологии, эстетике, этике и другим разделам. Моральные, религиозные, национальные идеи рассматриваются как важный фактор общественной интеграции и солидарности.

Идея и идеология – это постоянный поиск ценностей, их тематизация. В случае фигуративизации идеологический дискурс становится мифологическим, и как неизбежность появляются «культ личности», «избранные нации», «титulyные нации», «сверхдержавы» - мощные генераторы идей, вершители судеб человечества, которые деформируют общественное сознание и поведение.

Тощенко Ж.Т. – член-корреспондент РАН, главный редактор журнала «Социологические исследования» проявления общественного сознания и поведения называет фантомами. Он считает, что «под этим понятием имеются в виду явления, которые олицетворяют специфические, порой аномальные, экстравагантные формы

общественной (публичной) активности, оказывающие серьёзное влияние на политические, экономические и социальные процессы. Носители этих форм активности обладают гипертрофированными социальными характеристиками (непомерная жажда власти, неограниченное желание обладать богатством, болезненное стремление к славе). ...Нужно отметить, что фантомные явления, которые в латентном виде существовали всегда, в любую эпоху и в любом государстве, в период ломки устоев общественной жизни имеют тенденцию проявлять себя как значительное социальное явление, оказывающее весьма осязаемое влияние на происходящие в обществе процессы. Причём их влияние носит в основном деструктивный характер, проявляется на всех уровнях социальной организации, вплоть до самого низового звена нашей жизни - там, где мы работаем и живём»[1]. Вышеуказанный автор полагает, что в 1990 годы возродились фантомы разного масштаба и калибра. Естественно эти «фантомы», «кентавры» манипулировали массовым и индивидуальным сознанием граждан постсовет-

ского пространства, оставив после себя ошарашивающее впечатление.

В обществе далеко не всё можно объяснить с позиции строгой науки, в нём всегда действуют скрытые бессознательные механизмы, поэтому глубокие знания истории народа, его традиции, культуры, языка и т.д. вооружают исследователей стимулирующей силой и рычагом воздействия, а это означает, что мы должны в своей деятельности не только прислушиваться к голосу разума, но и уметь глубоко прочувствовать душу народа..., поэтому национальная идея и идеология очень ранимые ценности. В настоящее время в казахстанском обществе в какой раз поднимается волна публичных дискуссий баталий интеллектуальной элиты, по поводу национальной идеи Казахстана, начиная с 90-х годов. При этом ими выдвигаются различные подходы в определении данной идеи. Не вызывает сомнений тот факт, что общенациональная идея казахстанскому обществу нужна как первоочередная задача. Но весь вопрос концентрируется в том, какой эта идея должна быть? В чём её сущность? Сможет ли она консолидировать казахстанское общество? Каков вектор устремлённости казахстанцев в будущее? Кто может выступить генератором национальной идеи? Очень и очень непростые вопросы, на которые нет ответа.

В «Казахстанской правде» от 7 апреля 2005 года была опубликована обширная статья «Национальная идея: предложение к обсуждению» группы авторов (Маулен Ашимбаев, Анатолий Косиченко, Аскар Шоманов) под началом академика Абдумалика Нысанбаева. Они отметили, что «...национальная идея должна стать фактором мобилизации страны и всего казахстанского общества. Национальная идея должна способствовать достойному вхождению Казахстана в глобальный мир, оптимальному участию нашей страны в сложных гло-

бальных процессах. Реализация национальной идеи должна стать адекватным ответом на современные вызовы глобализации с тем, чтобы обеспечить дальнейшее поступательное развитие нашей страны во благо всего общества и каждого казахстанца[2].

В этой статье раскрыты такие рубрики: востребованность национальной идеи, опыт других стран, влияние глобализации на содержание национальной идеи, требования к содержанию национальной идеи, наше состояние и возможности. В конце авторы высказали предложения к содержанию национальной идеи.

Во-первых, содержание национальной идеи должно в обязательном порядке отражать устремлённость всего общества:

- на обеспечение социально-экономического развития страны во благо всех населяющих её граждан, независимо от их этнической и конфессиональной принадлежности;

- на создание страны – безопасной, динамично развивающейся, демократической, с высоким уровнем социальных стандартов и жизненных условий;

- на строительство евразийского многонационального государства – активного и авторитетного участника региональных процессов.

Во-вторых, национальная идея выдвигает жизненно важные императивы:

- созидательный труд;
- процветание и достойная жизнь;
- мир и согласие;
- преемственность традиций.

В-третьих, национальная идея включает всеобщие идеалы цивилизованного сосуществования казахстанцев:

- демократичное и сильное Государство;
- справедливое и процветающее Общество;
- свободная и уважаемая Личность.

... Предложение к обсуждению долго не заставило ждать. В общественно-политическом и литературном журнале «Евразия» за 2005 год в четвёртом номере есть ответная реакция Д.К. Кшибекова, доктора философских наук, академика НАН РК со статьёй «Национальная идея – не разменная монета», где он обозначает свой альтернативный подход. Более фундаментально он решает эту актуальную проблему в книге «Национальная идея (от этнических чувств до идеологии)». Год издания 2007. В данной книге раскрываются истоки и сущность национальной идеи; проводится генезис национальной идеи при тоталитаризме и в условиях современности. Автор предпринимает попытку выявления общего и особенного во взаимосвязи национальной идеи и идеологии.

Другие авторы тоже не имеют точек соприкосновений по этой открытой теме. К примеру, Р. Сабитов, кандидат философских наук в публикации «Я и Мы» полагает, что «национальная идея – это всегда некий неожиданный поворот, не прямое воплощение иррациональной, проблематизированной ценности. Вспомним, что в XIX веке социализм родился как реакция на разрыв протестантской нравственности и практики её воплощения в жизнь. Кризис нашего государственного социализма произошёл на том же самом месте – разрыве между идеологическими максимумами, социалистическими доктринами и ужасом попытки её претворения в жизнь.

Новая идея будет вырастать из той же ценности, которая сегодня проблематизируется в обществе и «разлита в массовом политическом сознании. Может быть, это будет некий сплав либеральных идей с братством (вспомним лозунг Великой французской революции «Свобода», Равенство и Братство) – ценностью,

органичной для нашей постсоветской действительности»[3].

А.В. Видершпан констатирует, что «... всё чаще встаёт вопрос о том, что необходима выработка не национальной, а сверхнациональной, общеевразийской идеи. В свете этого представляется особенно ценной мысль нашего отечественного философа Капышева А.Б. о том, что человечество переживает не национальный, а глобальный кризис, а, следовательно, идея – духовная доминанта должна быть не национальной или наднациональной, а глобальной, т.е. истинной» [4].

Д. Кусаинов завершает: «В заключение данной статьи нам бы хотелось отметить, что изучение духовных основ казахской национальной идеи невозможно понять вне связи с русской и европейской культурой»[5].

Таким образом, анализ феномена национальной идеи не даёт исчерпывающего ответа, хотя доводы у всех авторов то веские, то резкие. Где та «золотая середина», которая остаётся во все времена мериллом мудрости, человечности и толерантности - вопрос остаётся открытым...

ЛИТЕРАТУРА

1. Тощенко Ж.Т. Фантомы общественного сознания и поведения. //Социологические исследования. 2004. № 12. с. 3.
2. Национальная идея: приглашение к обсуждению. //Казахстанская правда. 07.04.2005 г. с. 3.
3. Р. Сабитов. Я и Мы. Национальная идея в массовом политическом сознании. //Мысль. 2002. № 6. с. 38.
4. А.В. Видершпан. Евразия: в поисках духовной доминанты. //Известия. Национальной академии наук РК. Серия общественных наук. 2003. № 4. с. 52.
5. Д. Кусаинов. Духовные основы национальной идеи. //Саясат. 2005. № 4. с. 6.

Бейсенова С.А.

Қостанай мемлекеттік педагогикалық институты

ӨРКЕНИЕТ ҚҰРЫЛЫМЫ

Бүкіл саналы ғұмырын «Адамзат тарихының қай тілде жазылғанын және оны қалай оқу керектігін» зерттеуге арнаған Освальд Шпенглердің ең атышулы еңбегі – алғашқысы 1918 жылы жарық көрген 2 томнан тұратын «Еуропаның ымырт шағы» («Закат Европы») кітабы. [1] Қағидаларының өміршендігімен, қайсыбір құбылыстардың даму барысын ғасырлар бұрын болжай білген көрегендігімен ерекшеленетін бұл кітап әлі күнге дейін құндылығын жоғалтпай, ғасырлармен тайталасып келеді. Жалпы өркениеттану саласындағы көріпкелдік көсемдігі жағынан теңдесі жоқ деп айтуға боларлық осы кітабында автор:

– адамзат тарихын зерттеуде қалыптасқан қасаң қағидалардың бірі, тарихты: Ежелгі дүние, Орта ғасыр және Жаңа дәуір секілді кезеңдерге бөліп, оның аясын шартты атаулармен шектеушілікті қолдамай, қайта, тіршіліктің негізгі кезеңдерімен (сәбилік, жастық шақ, кәрілік; көктем, жаз, күз, қыс) сабақтастырады, сөйтіп, мәдениет атаулының дүниеге келу, көк жайсаңдай құлпыру, даму шегіне жету, қартаю кезеңдерін белгілейді;

– мәдениет пен өркениет деген ұғымдардың аражігін ажыратып, мәдениеттің дүниеге келу, өсіп-өркендеу кезеңдерін, қайталанбас келбетке ие болып, құлпыру заманын бастан кешіріп, қартайған шақта, жантәсілім берер алдында өркениетке ұласатынын айтады; яғни, өркениет – мәдениеттердің шарықтау шегіне жетіп, күні еңкейген, зауал шағына тұспа тұс келеді;

– ұлт мәдениеттерінің өркениетке ұласуының тағы бір алғышарты ретінде – жиналған бүкіл өркениеттік құндылықтардың саусақпен санарлықтай аздаған ірі қалаларда – мега-

полистерде шоғырланатынын болжайды; яғни, қаншама жауһар мәдениет ұшқындарын, толған айдай келісті көркемдіктерді дүниеге әкелсе де, аталған ірі қалалардың қасында басқа жұрт, бөтен мәдениет – провинция.

Жалпы, биік өркениет көкжиегін – әрқайсысының кереге-бесігі берік, уықтары оқтай тұзу, шаңырағы биік төл мәдениеттердің алаңы ретінде қарастыратын О.Шпенглер: «...Вместо безрадостной картины линейной всемирной истории... я вижу настоящий спектакль множества мощных культур, с первозданной силой расцветают из лона материнского ландшафта, ... чеканящих каждая на своем материале – человечестве – собственную форму и имеющих каждая собственную идею, собственные страсти, собственную жизнь, волнения, чувствования, собственную смерть. ...У каждой культуры свои новые возможности выражения, которые появляются, созревают, увядают и никогда не повторяются. ...Я вижу во всемирной истории картину вечного образования и преобразования, чудесного становления и прехождения...», деп пікір түйеді [2].

Өркениет – барша ұлт пен ұлысқа ортақ, біртұтас адамзаттық ұғым. Оны жалқы ұлттың не санаулы қауымдастықтың ен тағып, еншілеуі мүмкін емес. Өркениет – О.Шпенглер айтқандай, мәдениеттердің «қабірі» емес, қайта, барша мәдениеттің жетсем деп талпынатын, өз орнымды тапсам деп қарманатын аңсарлы алаңы. Ол — барша мәдениеттердің үнемі жетіліп, дамып, өркендеп отыруының басты кепілі де. Бірақ, біртұтас адамзаттық өркениет деңгейіне көтерілу үшін мәдениеттің алдымен өзінің қажетті даму сатыларынан өтуі қажет. Ол қандай сатылар?

Бүгінгі заман – мәдениеттердің жаһандану кезеңі... Жаңа сапаға көшер алдындағы, яғни, өз дамуының ең биік сатысы – біртұтас адамзаттық өркениетке құйылар алдындағы қарбалас шағы. Жаһандану – өркениеттің кезекті даму сатысы. Олай болса, қайсыбір кереғар пікірлерге қарамастан, өркениеттің демі әлі таусылған жоқ, керісінше, ол ұлы өзгерістердің, қайта өрлеу заманының қарсаңында тұр. Осы орайда, өркениеттің жалпы даму бағыттарын анықтау үшін алдымен оның типологиялық құрылымын қарастырып көрелік.

Біріншіден, өркениет – біреу. Ол – адамзат өркениеті. Өркениет – мәдениеттердің түбірлі тамыры болса, мәдениеттер – оның жайқалған жасыл бұтақтары. Мәселен, Хеопс пирамидасы, Тәж Махал – белгілі бір ұлттың рухани табысы ғана емес, сонымен бірге, жалпы адамзат өркениетінің ортақ игіліктері. Осы тұрғыдан келгенде, бүгінгі заман – С.Хантингтон айтқандай, «өркениеттер қақтығысының» алаңы емес, өркениеттің құрамдас бөліктері – мәдениеттердің, мәдени ұстанымдардың арасындағы текетірес, солардың жаһандану кезеңі.

Екіншіден, өркениеттің даму кезеңдерін бүгінгі заманның биігінен сараласак, қайсыбір жаңа өрістерді байқаймыз. Әрине, бұл жердегі басты жаңалық – өркениеттің нәрі мен сөлі – мәдениеттердің өз дамуының ең жоғарғы сатысы – жаһандану кезеңіне аяқ басқандығы, яғни, өркениеттің өз дамуының кезекті айналымына кіргендігі. Мәдениеттер дүниеге келеді, өсіп-өркендейді, содан кейін, өзінің барша құнды ризықтарын біртұтас адамзат өркениетіне құйып, жаһандану кезеңін бастан кешіреді. [3]

Өркениеттің құрылымын көлдененен бес сатыға бөлініп, қосалқы белгілермен (элементтермен) толықтырылған пирамида түрінде көрсетуге болады.

Бұл өркениет пирамидасының негізгі түп қазығына – адамға тиісілі,

анығырақ айтқанда – отбасыға. Негізінен осы отбасында адамның биоэлеуметтік генотипі жүзеге асады әрі сақталады. Сондай-ақ адам ұрпақтарының ауысуы, негізгі өмір қажеттіліктерінің қалыптасуы мен қанағаттануы, алғашқы білім мен дағды, адам еркі және қызуғышылығы орнығады.

Отбасы – қоғамдық ұдайы өндірістің алғашқы әрі ақырғы пункті. (орны, белгісі). Бұл ұғымды қарастырығанда оның негізін құраушы адамды бөліп жарып қараймыз.

Адам-өзіндік рухани әлемі бар, белгілі бір өмірлік сатыдан өткен, отбасы мен қоғамнан ақпараттар толқынын сіңіріп оны өзгертілген күйде қайта беруші – жеке адам, тұлға ретінде қарастырылады. Ол қоғамның айнасы. Қоғамсыз адам – адамсыз қоғам жоқ.

Қоғам тарихы бұл көптеген адамдардың тарихы, тағдыры, саналы іс әрекеттері. Өркениет тарихы – қоғам дамуының сатылары.

Өркениет пирамидасының келесі қабаты – өндірістің технологиялық тәсілі (жолы).

Ол негізінен қоғамда қолданылатын технологияны, өндірісті ұйымдастырудағы ұстанымдар мен формаларды, өндіріс құралдарын, сондай-ақ табиғи өндіріс күшін сипаттайды. Адам қоғамының дамуының алғашқы сатысын дәуірлеуде археологтар мен тарихшылар негізіне еңбек құралдары дайындалған материалдар арқылы анықтаған (тас, қола, темір). Басты энергия көзі ретінде адамдардың қара күшін, кейін жануарлар күшін қолданды. Уақыт өте адамдар біршама күрделі еңбек құралдардың, техниканың жасанды әлемін қалыптастарды. Сондай-ақ, өндіріс ішіндегі, салааралық, аймақтық-қоғамдық еңбек бөлінісі дамыды.

Пирамиданың келесі қабаты – өндірістің экономикалық тәсілі. (жолы) Оның негізгі элементтері: ұдайы өндіріс құрылымы, өндіріс құралдарындағы жеке меншік формасы және

оның нәтижелері, қоғам мүшелері арасындағы өндірілген азық-түлікті бөлу тәсілдері (жолдары), өндірілген материалдық игіліктердің қоғамдағы айырбас, айналым түрлері, экономикалық басқару формалары.

Әрбір өркениетке белгілі бір өндірістің, салалардың, экономикалық қатынастардың құрылысы тән. Ерекше атап өтетін жәйт экономикалық қатынастар «таза» күйінде болмайды. Әр кезеңде ескінің сарқыншағы, жаңаның белгісі бар әр түрлі экономикалық тәртіптер қарама-қарсы болады. Мәселен: өтпелі кезеңде ескі мен жаңа тәртіптер арасында салыстырмалы тепе-теңдік және шиленіскен қарама-қарсылық байқалады. Сондықтан бұл жерде аралас экономика деген баға берген дұрыс.

Өркениет пирамидасының келесі қабаты – Әлеуметтік саяси құрылым. Бұл қоғамдық қатынастардың күрделі жүйесін сипаттайды. Бұған төмендегі негізгі түрлерді келтіруге болады.

1. Әр түрлі топқа жататын халықтар арасындағы әлеуметтік қатынастар.

2. Бір аймақта (елде) тұратын және ортақ мәдени, экономикалық, тарихи дәстүрлері мен тілі бар, сондай-ақ әртүрлі нәсілге, ұлтқа, ұлттық топтарға жататын адам топтары арасындағы этникалық және әлеуметтік қатынастар.

3. Саяси қатынастар.

4. Әр түрлі формадағы мемлекеттік билікті сипаттайтын, құқықтық форманы жүзеге асыратын, олардың жүзеге асуын мемлекеттік-құқықтық органдарда қамтамасыз ететін мемлекеттік-құқықтық қатынастар түрі

Әр өркениеттің өзіне тән саяси – әлеуметтік қатынастар дамуының құрылымы мен деңгейі болады. Бұл өрістің біртіндеп күшеюі, қатынастардың жаңа түрі мен үлгілерінің пайда болуы – жалпы тарихи заңдылық. Мәселен: неолиттік өркениетте жыныстық, жастық арасындағы қатынас, көрші қауымдармен қоғамдық еңбек

бөлінісінің бірінші сатысы басымдылық көрсетсе (мал шаруашылығы, егіншілік), қатынастардың келесі сатысында біршама күрделенді. Таптар, саяси топтар, мемлекет, құқықтық жүйелер, мемлекеттік басқару ісімен, салық жинаумен, әскери қызметпен, құқықтық сотпен, мәдениет қызметпен айналысатын адамдар қабаты пайда болды. (қалыптасты). Бұл қоғамды қалыптастыруда, қоғамдық қатынастарды ретке келтіруде үлкен серпіліс болды. Мемлекетті басқарудағы күрделі функцияларды жүзеге асыру үшін маманданған, жан-жақты ерекше адам қажет болды. Осы орайда мемлекетті әркім басқара алады деген тұжырым утопияға айналды.

Өркениет пирамидасының жоғарғы қабатына – рухани әлем тиісілі. Бұл ең алдымен адамзат білімінің саласы, уақыт өте келе реттелген білімдер формасына ие болған ғылым. Алдымен империкалық, кейін табиғат, қоғам, адам дамуының заңдылықтарын зерттейтін абстрактылық болды. [4]

Әр кезеңдегі өркениеттің рухани өміріндегі салалар өз ара тығыз байланыса отырып, қоғамдық сананын кеңеюі мен қозғалысының белгілі сатыларын анықтайды. (сипаттайды) Өтпелі кезеңде рухани салада түбегейлі (радикалды) өзгерістер болады. Ескірген ғылыми парагдигмалар маңызын жоғалтып жаңалар орнығады. Білім берудегі ұйымдастыру формасының мән – мазмұны өзгеріп, этикалық нормалар жаңғырып ескілерығыстырылады және жаңа идеологиялық ағымдар мен діндер қалыптасады. Жалпы өркениет пирамидасының құрылымы осындай сипат алады. [5]

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Шпенглер О. Закат Европы М.: 1993.-151 б.
2. Тойнби А. Постижение истории.- М.: Политиздат, 1991.- 436 б., 92, 80, 214,217 бб.
3. Гумилев Л. Ритмы Евразии: эпохи

- ицивилизации.-М.:Экспрес,1993.- 576 б.
4. Артықбаев Ж.О. Кочевники Евразии в калейдоскопе веков и тысячелетий. Санкт-Петербург: Мажор 2005.-320 б.
 5. Масанов Н.Кочевая цивилизация казахов.Алматы: Горизонт 1995.- 320 б.
 6. Хазанов А.М. Кочевники и Внешний мир.Алматы:Дайк-Пресс.2000.- 604 б.

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

СОФИСТИКА В СВЕТЕ СОВРЕМЕННОСТИ

Не столь уж много феноменов человеческой мысли, которые столь рельефно вошли бы в грядущие столетия, как софистика. Она и поныне живет в языке, в полемических схватках и словесных баталиях. И современный поэт может обронить: «И что там софизмы нанизывать», невольно демонстрируя жизненность этого древнего слова, пришедшего к нам из далекой Эллады.

В романе же Николая Островского «Как закалялась сталь» комсомолец Панкратов, сдавая своеобразный «экзамен» при поступлении на работу, на вопрос «Кто такие философы» отвечает: «Да жили в Греции. Один такой типчик, фамилии не помню, жил всю жизнь в бочке... лучшим спецом среди них считался тот, кто сорок раз докажет, что черное – это белое... Одним словом, были они брехуны... Философия – это одно пустобрехство и наводка теней. Я, товарищи, этой бузой заниматься не имею никакой охоты. Вот насчет истории партии всей душой бы рад».

Опять-таки и здесь прямой намек на софистику, хотя и без упоминания самого слова, слишком мудреного для комсомольца времен Гражданской.

Так что же такое софистика и насколько мы, сегодняшние, вправе судить о ней, как об историческом явлении, не перекраивая на свой аршин изысканий древних? И, самое главное, в данном контексте: чем она любопытна и для нашего времени – време-

ни интеллектуальной и духовной сумятицы? Насколько уместно и полезно знакомство современного студента с этим непростым феноменом?

Начнем с того, что в отечественной науке бытуют две основные трактовки понятия «софист». Первая была, в частности, четко представлена еще в знаменитой «Истории философии», под редакцией Г.Ф.Александрова, где говорилось: «Софисты» – не есть название определенного философского направления или особой философской школы. Слово «софист», первоначально означавшее «мудрец», «искусник», «изобретатель». Со второй половины пятого в. до н.э. становится кличкой означающей особый тип философа, философа-профессионала, учителя философии». [1]

Так же и в «Философском энциклопедическом словаре» отмечалось, что первоначально слово «софист» по своему значению совпадало со словом «софос», то есть «мудрый», и обозначало человека, авторитетного в различных вопросах частной и общественной жизни». [2] Близкий взгляд на исходное значение слова «софист» можно встретить и в иных изданиях, например, в «Краткой философской энциклопедии», где сказано, что «так первоначально в классической Греции назывались мыслители и мудрецы, позднее – учителя красноречия; благодаря их стремлению добиваться в споре победы любой ценой они превратили спор в пустую, хитроумную, кажущуюся мудрость... Со времен

Сократа софисты имели дурную славу, пока, наконец, во времена Гегеля и Ницше не заслужили лучшей репутации в результате выяснения их значения для практической педагогики». [3]

А в подготовленном немецкими исследователями «Словаре античности» исходное значение понятия еще более суживается и указывается, что слово «софистика» происходит от «софистай» – «учитель мудрости» [4]

Колоритная картина того почтения, которым был изначально окружен ряд учителей-софистов воспроизводится в одном из лучших по информативности и доступности изложения современных учебников философии под авторством А.Г.Спиркина [5]

Показательно, что в одном из диалогов Платона софист Гиппий, стремясь доказать истинность своей мудрости, утверждал, что все, что было на его теле, сделано его собственными руками – и перстень, и обувь, и плащ, и хитон. [6]

Практической сметкой обладал и самый именитый софист, ученик Демокрита Протагор, о котором рассказывали, что он подивил своего будущего учителя тем, что сумел взгромоздить на свои плечи и понести огромную вязанку хвороста, связанную довольно короткой веревкой. Иными словами, в этой незатейливой истории Протагор обрисован буквально, как искусник, умелец.

В целом же, по Платону, софистику изначально понимали, как «мудрость в домашних делах, то есть как наилучше управлять своим собственным домом, и мудрость в государственных делах, то есть как искуснее всего действовать и говорить в отношении государственных дел». [7]

Однако, согласно другому взгляду, слову «софист», «по-видимому, ... с самого начала был присущ известный иронический оттенок: мудрствующий – в отличие от того, кто просто мудр (софос). Можно сослать-

ся на Эсхила, у которого в «Прометее прикованном» в речах прислужника Зевса, слово «софист» дважды встречается именно в таком смысле. В приложении к хитрому и неудачливому титану (стихи 62 и 944) соответственно это слово стало употребляться и для обозначения новых специалистов по социологии. Служа выражением некоторого скепсиса консервативно настроенной публики в отношении этих ученых новаторов, чья наука отдавала особой премудростью, а преподавание казалось хитросплетением словесных уловок...

Но если поначалу термину «софист» был свойствен лишь некоторый уничижительный оттенок, то довольно скоро этот оттенок стал основным. Слово «софист» стало обозначением ученого шарлатана, и этим своим превращением в термин преимущественно дурного значения оно было обязано отчасти общему впечатлению от тех крайностей и ухищрений, которые действительно обнаружились в доктрине и деятельности этих новых учителей мудрости, отчасти же, и еще более, той критике, которой их подвергли за это Сократ и его школа». [8]

Однако перед глазами древних и сам Сократ порою рисовался, как некий жонглер словами и словесный фокусник, о чем красноречиво свидетельствует пьеса Аристофана «Облака». Более того, это жонглирование у Аристофана характеризуется весьма нелестно. Так, один из персонажей комедии, отец сына-должника, идет в сократовскую «мыслильню... для умов возвышенных».

«Здесь, - говорит он, обитают мудрецы. Послушать их,

Так небо – это просто печь железная.

А люди в этой печке – словно уголья.

Того, кто денег даст им, пред судом они

Обучат кривду делать речью правую». [9]

Для отца должника такая школа как раз и нужна. Именно с помощью ее он и надеется отвертеться от взаимоотношений.

Не углубляясь в дебри полемики о собственно софистах, тем более, что сведения о них очень скудны, попробуем, тем не менее, вспомнить наиболее характерные их черты. По крайней мере, в том виде, в каком они предстают перед нами в сохранившихся крупицах духовной истории.

Итак, известно, что собственно софисты – это платные учителя мудрости и красноречия. Согласно одному из диалогов Платона, именно софист Протагор стал первым брать плату за учебу. [10] Однако для нас здесь гораздо важнее иное – социальные, а также онтологические и познавательные-психологические основы софистической риторики. Что касается первых, то уже в древности их связывали с внутри греческой войной пятого века до н.э. По словам Цицерона, софистика «родилась из раздора». [11] Раздор этот побуждал оттачивать оружие не только для поля брани, но и для словесных баталий. К тому же усложнение социальных структур, расширение частной собственности, имущественные споры и т.п. требовали совершенствования в искусстве полемики, которое, как видно уже из комедии Аристофана, приобретало в глазах эллинов и глубоко практическое значение.

Онтологические же и познавательные-психологические основы восходят к еще более глубокой древности. Так, элеаты сконцентрировали свое внимание на противоречивости умопостигаемой сущности мироздания и ее преломления в человеческих чувствах. Апории же Зенона представили это противоречие в виде парадоксов, вроде его знаменитой «Стрелы». С другой стороны, Гераклит Эфесский подчеркивал внутреннюю противоречивость самого мира. Именно в силу этой противоречивости, а не

простой ограниченности наших либо чих-то иных органов чувств «ослы золоту предпочли бы солому», а морская вода в одно и то же время и чистейшая, и грязнейшая: живительная среда для морских рыб и при этом непригодная для утоления человеческой жажды. Непосредственный же (согласно традиции) учитель Протагора и его земляк – Демокрит утверждал, как считают: «Или ничто не истинно, или истинное нам неизвестно» и «ничто не соответствует действительности», но представляется так. Как нам представляется, к примеру, весло в воде». [12]

Но, если бытие противоречиво и то, с чем мы соприкасаемся, сплошь и рядом не может быть оценено однозначно и, более того, воспринимаемое нашими чувствами далеко от реальности, то Истины данной людям раз и навсегда нет и быть не может. В таких обстоятельствах победу в споре способно обеспечить не владение в принципе недостижимой истиной, а искусство полемиста, готового к опровержению любых доводов оппонента, точно также, как, говоря современным языком, шахматист готов к борьбе за клетчатой доске, каким бы цветом ему не выпало играть.

Не удивительно, что, как пишет Диоген Лаэртский, Протагор осмелился утверждать, что «о всяком предмете можно утверждать двояко и противоположным образом... Одно сочинение он начал так: «Человек есть мера всем вещам (всех вещей) – существованию существующих и не существованию несуществующих (существующих, что они существуют и несуществующих, что они не существуют)». [13]

Комментируя это положение один из авторов «Истории античной диалектики» замечает: «Неверно было бы считать, что Протагор имел в виду человека, только созерцающего вещи. Нужно признать, что он имел в виду и действующего человека, преобразую-

щего мир вещей практически. Если это так, то тезис Протагора относится не к вещам вообще, а к человеческим делам, а, следовательно, имеет рациональный смысл. Ибо, преобразуя окружающие его предметы, создавая новые вещи, человек тем самым становится мерой вещей (дел).

А что это именно так, подтверждается свидетельством Секста Эмпирика, поясняющего смысл терминов «мера» и «вещей». «Мерой» Протагор называл критерий, а под «вещами» подразумевал дела, то, что делается. В таком случае знаменитый афоризм Протагора приобретает следующий смысл: человек есть критерий всех дел. [14]

Комментарий остроумен и в то же время он дает нам замечательный учебный пример «притягивания за уши» прошлого к определенному его истолкованию, в данном конкретном случае – марксистскому в принятом «советском» формате. Мало того, он оставляет вопросы: мог ли Секст Эмпирик, живший столетия спустя после Протагора, дать бесспорное понимание крылатого протагоровского изречения и Протагора в целом, если из трудов последнего сохранилось столь немного. Так, можно ли, судя по пуговице, оброненной светской красавицей, безапелляционно судить о ее прическе?

Не останавливаясь на подобных, вполне естественных вопросах, обратимся к самому Эмпирику и увидим, что, сопоставляя Протагора со скептиком Пирроном и отмечая, что поначалу кажется, будто у обеих есть общее, Эмпирик, стремясь подчеркнуть различия, писал: «Этот человек (Протагор) говорит, что материя текуча, и при течении ее, на месте утрат ее возникают непрерывно прибавления, и восприятия перемешиваются и меняются, смотря по возрасту и остальному устройству тел. Он говорит и то, что основные причины всех явлений находятся в материи, так что мате-

рией, поскольку это зависит от нее, может быть все то, что является всем, люди же в разное время воспринимают разное, смотря по разнице их настроений: тот, кто живет по природе, воспринимает из материи то, что может являться живущему по природе, живущий же противоестественно – то, что может являться живущим противоестественно. Так же и применительно к возрастам, и в отношении сна или бодрствования, и каждого вида настроений надо сказать то же самое. Таким образом, по его учению, критерием сущего является человек, ибо все, что кажется людям, и существует; то же, чего не кажется никому из людей, и не 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 (скептиков – Ю.Б.) подлежащие воздержанию от суждения». [15]

Вчитываясь в текст, можно, пожалуй, увидеть и проблески грядущей идеи интенциональности – направленности человеческого сознания и немало иных замечательных догадок, но никаких гимнов собственно делам, преобразованию вещей, да еще в сегодняшнем его понимании, мы, судя по тому же Эпиктету, у Протагора здесь не обнаруживаем.

А ведь и Эпиктет, равно, как и иные авторы веков минувших, не дает нам хотя бы относительно полной картины взглядов знаменитейшего из софистов. Это и невозможно. Почему? – Ответ на вопрос, вероятно, кроется у Диогена Лаэртского: А еще Протагор говорит, *«что душа есть чувства и больше ничего ... , и что все на свете истинно. А другое сочинение он начинает следующим образом: «О богах я не могу знать, есть ли они, нет ли их, потому что слишком многое препятствует такому знанию, – и вопрос темн, и людская жизнь коротка». За такое начало афиняне изгнали его из города, а книги его сожгли на площади,*

через глашатаев, отобрав их у тех, кто имел». [16]

Уже эта кроха из вероятного наследия Протагора заставляет усомниться в его «догматичности». Судя по фрагменту, в неочевидном мог сомневаться и он. Все же есть истина, можно, исходя из нам известного, понимать и так, что истинно сладкое, теплое или горькое для одного способно с такой же «истинностью» восприниматься другим, как нечто совсем иное. Тем более, что жизнь и годы неизбежно меняют нас всех; и ноша, бывшая в пору зрелости по-сильной к старости становится чрезмерной – и не просто из-за переменчивости наших суждений, а в силу самой текучести мира вещей и существ, материи.

Но, то чего мы сейчас касаемся, – лишь контуры грандиозной и в огромнейшей мере навсегда утраченной картины мироздания и человека, как его неотъемлемой частицы. Собственно же будущему остались прежде всего лихие полемические приемы софистов, их исследования возможностей человеческого языка, игры словами, уверток и словесных выпалов, которые, подобно фехтовальным приемам, могли бы дать наглядные практические результаты.

Образцы такого рода игры мы встречаем далеко не только у тех, кого относили к собственно софистам, живые примеры чего дает, в частности, так называемое «Жизнеописание Эзопа». Уже здесь мы встречаем замечательный образец умелой игры определениями и остроумного использования нюансов в своеобразном судебном разбирательстве. Так, перебравший хозяин Эзопа, философ Ксанф, в ответ на призывы закончить затянувшееся пиршество, горделиво заявляет, что он мог бы еще выпить море. Философа тут же ловят на слове и предлагают ему заключить пари, согласно которому тот обещает выпить море либо отдать тому, кому это

было обещано, свое имущество и жене. Протрезвев, Ксанф хватается за голову и умоляет хитроумного Эзопа помочь ему найти выход из столь плачевного положения. И что же? – Эзоп находит довольно простое, но далеко не очевидное решение головоломной задачи.

«Вот придет к тебе судья с другим спорщиком и прикажет выпить море. Ты не отказывайся: что пьяным говорил, то и трезвым повтори: пусть поставят стол, пусть рабы встанут вокруг; это произведет впечатление. Ведь весь народ сбежится к берегу посмотреть, как это ты выпьешь море. Когда будет полно народу, ... спросишь (судью): «так каковы у нас условия?». Он скажет: «Чтобы выпить море». Ты спросишь: «И все?» Он ответит: «все». Тогда ты обратишься к свидетелям и скажешь: «Дорогие мои граждане, в море много впадает рек ... а я поклялся выпить только море, а не реки, что в него впадают. Пусть мой противник затворит все реки, и тогда я выпью море...» [17]

Перед нами – блестящий учебный пример, который можно успешно использовать на учебных занятиях, причем двояко: и предлагая самостоятельно найти выход, предложенный Эзопом, и вспомнить аналогичные примеры из художественной литературы, либо публичных дебатов последних лет.

Иной образец определенного использования понятий дает уже другая история, где рассказывается о том, как возжелавший помыться хозяин послал все того же Эзопа, посмотреть: много ли народу в бане. Пришел Эзоп в баню и видит: людей-то моется много, но, подходя к бане, все спотыкаются о камень, а отбросить его в сторону не догадаются. И лишь один человек, спотыкнувшись, откинул камень с дороги.

Воротился Эзоп, говорит Ксанфу: *«Хозяин, в бане был один только человек».*

Когда же раб и философ пришли в баню уже вдвоем и увидели множество народу, хозяин возмущенно спросил: «Что же ты мне сказал: «Один только человек»?»

«-А как же? – отвечает Эзоп. – Видишь вон тот камень? Он лежал на самой дороге, все об него спотыкались, и ни у кого ума не хватало отбросить его в сторону. Сколько народу об него били ноги, а нашелся только один, который как споткнулся, так тут же взял его и отбросил, чтобы другие не спотыкались. Я и подумал, что из всего народа он один лишь был человеком, так тебе и доложил»... [18]

Ту же многозначительную игру слов мы встречаем и в рассказах о знаменитом кинике Диогене. Так, в одном случае он выходит среди белого дня с фонарем на рыночную площадь, поясняя недоумевающим: «Ищу человека». Во втором, когда глашатай возвещает, что такой-то победил на олимпийских играх всех мужей, замечет: он лишь победил рабов (собственных страстей), «а мужей побеждаю я». [19]

Подобная игра с понятиями могла иметь и имела в социальной и духовной истории неоднозначные следствия. С одной стороны, выходя за рамки собственно игры, она могла вести к поискам сути, нередко прикрытой шелухой одинаковых слов, когда не всякое расхожее название оказывалось соответствующим названному. Не эта ли грань проблемы была отчеканена в уже новозаветном: «Много званых, да мало избранных»? [Мф. 20: 16]

С другой же стороны, вычленение нелюдей, не совсем людей, двуногих зверей, не истинных христиан и т.д., и т.п. на протяжении целых столетий многократно становилось идеологическим прикрытием тотального преследования, а то и истребления неугодных. Но очевидно, что сами по себе ни Эзоп, ни Диоген тут не причем. А вот остроумные ходы человеческой мысли, найденные

ими или теми, кто выступал от их имени, могли иметь и имели и упомянутые продолжения.

Как полагают современные ученые, софистические идеи и приемы широко использовались и в политической борьбе. Хотя непосредственно софистических текстов такого рода и не обнаружено, однако античная художественная литература и, в частности, пьесы Еврипида, которые, как полагают, «пронизаны софистическими идеями» зримо демонстрируют применение софистики в политических дебатах, примером чему служат еврипидовы «Просительницы, где разворачивается спор о наилучшем правлении (20):

Вестник (Глашатай)

Кто самодержец (тираннос – точнее самовластитель) здесь? Несу ему

Ответ Креонта, правящего в Фивах,

С тех пор, как Этеокл у Семивратных

Убит рукою брата Полиника.

Тесей

С ошибки речь ты начал гость. Напрасно

*Ты ищешь самодержца – не один
Здесь правит человек, свободен город!*

Народ у власти; выборных смещает

Он каждый год; богатству преумищест

Здесь не дают, права у бедных те же.

Вестник

*Играй мы в кости, я сказал бы: ты
Нам дал очко вперед! Нет у фиванцев*

Один стоит у власти, не толпа.

Никто речами дутыми не кружит

Голов себе на пользу и не вертит

Народом; знавший почести и ласку

Там не вредит потом, и клеветой,

Скрыв прошлое, суда не избегает.

И может ли народ, не разбираясь

В делах и нуждах, государством править?

Надежней опыт – быстрого решения.

Бедняк из сельских, даже, если он

Не грубый неуч, целый день в трудах, -
 Когда ему об общем благе думать?
 Весьма предосудительно для знатных,
 Коль негодяй, который был ничем,
 Достигнет положенья и народом
 Его ничтожный властвует язык.
 Тесей
 Остер, однако, вестник красноречьем
 Не обделен! Коль сам ты выбрал
 путь, -
 Затеял словопрение – так слушай
 Нет ничего для государства хуже
 Единовластия. Во-первых, нет
 При нем законов общих – правит
 царь.
 Нет равенства. Он сам себе закон.
 А при законах писанных – одно
 Для неимущих и богатых право.
 И может смело бедный обвинять
 Богатого в его дурном поступке. –
 И победит слабейший, если прав.
 Свобода в том, что на вопрос;
 «Кто хочет
 Подать совет, полезный государству?» -
 Кто хочет – выступает, кто не
 хочет –
 Молчит. Где равенство найти полнее?
 Там, где народ у власти, выдвиженью
 Он рад бывает новых сильных
 граждан –
 А самодержец в этом видит зло.
 И наилучших, в ком приметил
 разум,
 Уничтожает, трепеща за власть.
 Иной как ниву о поре весеннее,
 Жнет храбрецов и косит молодых.
 Копить ли для детей добро и
 деньги,
 Коль все труды идут в мошну царя?
 Ужель блюсти невинность дочерей
 Для сладострастных прихотей тирана,
 Семью ввергая в плач? Да лучше
 смерть,
 Чем вытерпеть над дочерьми
 насилье...
 Итак, я отразил твой каждый
 довод...» [21]

Комментируя воспроизведенный здесь диспут З.Д.Фролов пишет: «Аргументация, развитая сторонами в этом споре, свидетельствует о большой софистической изощренности афинского поэта. Но эта изощренность истораживает – она напоминает о крайнем релятивизме софистов и заставляет думать об иных, менее здоровых сторонах их творчества». [22]

Но все ли нам понятно в этом «крайнем релятивизме»? – Нет ли в повторяющихся суждениях о нем штампов настолько привычных, что определенные выводы кажутся очевидными? И так ли уж очевидна эта самая очевидность?

Возьмем хотя бы те «Диалоги» Платона, где перед читателем разворачивается сократова полемика с софистами и, прежде всего, с самым именитым из них – Протагором. В чем суть этой полемики? – В способах рассуждения? В принципиальном различии позиций? – И над этими вопросами уместно поразмыслить, но неспешно. Так, в «Протагоре» Сократ порою видится большим софистом, нежели сам Протагор. Великий афинянин блестяще демонстрирует свое искусство словесной акробатики. Его изыскания – это поиски словесных определений, четких границ понятий, то есть все то, что исследователи подмечают у софистов и то, без чего был бы немислимым последующий взлет строгой европейской научной мысли. У Протагора же, напротив, сквозь покровы фраз местами явно просвечивает невтискиваемая в слова текучесть мира. Здесь он, скорее, ближе к Гераклиту, даосам, дзэн-буддизму и собственно философии, а не строгой науке. Так, на развернутый вопрос Сократа о наслаждениях и тяготах в их связи со злом либо благом Протагор отвечает: «Не знаю, Сократ, должен ли я ответить так же просто, как ты спрашиваешь: все вообще приятное хорошо. А все тя-

гостное – плохо. Мне кажется, что не только для ответа сейчас, но и для всей моей жизни надежнее мне сказать, что бывают и такие наслаждения, что не хороши, и, в свою очередь, такие тяготы, которые неплохи, но бывает и наоборот. Третий же случай – ни то, ни другое, ни плохо, ни здорово». [23]

Но какова же собственная цель того же самого диалога Сократа с Протагором? Как следует из самого текста, это – прежде всего состязание в мудрости, своего рода агон; и предмет разговора – лишь средство для испытания полемического искусства обеих, точно так же, как меч, лук или копье могли бы быть выбраны как средство испытания воинского искусства.

Более того, платоновский Сократ в этом диалоге вовсе не отмечает софистику, как нечто недостойное. Напротив, он говорит, что самая древняя философия была известна на Крите и в Лакедомоне и «самое большое на земле число софистов» было там же. Но и критяне, и лакедемоняне делали вид, что они невежественны, не желая показывать, что «они превосходят мудростью всех эллинов».

«А что я говорю правду и что лакедемоняне действительно наилучшим образом воспитаны для философии и словесности, это вы можете узнать вот из чего: если бы кто захотел сблизиться с самым захудалым из лакедемонян, то большую часть нашел бы его на первый взгляд слабым в речах; но вдруг, в любом месте речи, метает он, точно могучий стрелок, какое-нибудь замечательное изречение, короткое и сжатое, и собеседник кажется ничуть не лучше ребенка». [24]

Неприятие же Сократа вызывали претензии на всезнайство, на всеобъемлющую мудрость, перераставшие в мудрствование и превращавшие знания в своего рода пьедестал для собственного «я». Особенно зримо это неприятие проступает в диалоге «Гиппий Большой», где Сократ сначала

иронично поддакивает знаменитому софисту, похваляющемуся тем, как много он заработал своим умом: «Ты, Гиппий, приводишь прекрасное доказательство мудрости, и своей собственной и вообще нынешних людей – насколько же они отличаются от древних! С Анаксагором произошло, говорят, обратное тому, что случается с вами: ему достались по наследству большие деньги, а он по беззаботности все потерял, вот каким неразумным мудрецом он был! Да и об остальных, живших в старину, рассказывали подобные вещи. Итак, мне кажется, ты приводишь прекрасное доказательство мудрости нынешних людей по сравнению с прежними. Многие согласны с тем, что мудрец должен быть прежде всего мудрым для себя самого. Определяется же это так: *мудр тот, кто заработал больше денег*» (разрядка моя. Ю.Б.) [25] Как созвучны эти слова расхожему современному: «Если ты такой умный, то почему же ты не богат?» - Но сократовские слова дышат иронией, и очень скоро он легко убеждает слушателей, что претенциозный Гиппий далек от всезнания. Впрочем, и себя самого он не склонен переоценивать. Уже в другом «диалоге», дающем, как представляется, ключик к парадоксальному высказыванию «Я знаю, что ничего не знаю», которое не стоит воспринимать слишком буквально, вне контекста всей умственной деятельности Сократа, этот афинянин говорит собеседнику: «...ты неправильно обо мне судишь и думаешь относительно меня, как афинская чернь, будто если я любознателен, значит я что-то знаю. Я же могу только молить богов о том, чтобы иметь самые общие понятия, настолько далек я от избыточных знаний». [26] Таким образом, Сократ жаждет знаний, но отнюдь не претендует на то, что обладает ими сполна или хотя бы с относительной полнотой.

Однако и знания сами по себе, без их соотнесения с личными потребностями и возможностями их приобретающего, - тоже еще не безусловное благо. И в этом – еще одна из граней критического отношения Сократа (в его платоновском описании) к тем, кого в его дни именовали софистами. Так, оправляясь на встречу с Протагором, Сократ беседует с Гиппократом, о том кто же такие софисты? Гиппократ высказывает положение о том, что софист – «знаток о мудрой вещах», то есть своего рода искусник. Сократ же встречает это суждение вопросом о том, чем же эта искусность, ведь софисты – не живописцы и не плотники, чью искусность так легко определить. Так, может быть, размышляет Гиппократ, софист – это «человек искусный в том, чтобы делать других людей сильными в речах?»

Но, по Сократу, можно делать сильным другого лишь в речах о том, в чем ты сам сведущ. А в чем сведущи софисты? Так как же идти на учебу к софисту, не ведая о том, что тот предложит? – «... не будет ли наш софист чем-то вроде торговца, или разносчика тех припасов, которыми питается душа? По-моему, ...он таков.

- Но чем же питается душа, Сократ?

- Знаниями, разумеется ... Только бы, друг мой, не надул нас софист, выхваляя то, что продает, как тот купец или разносчик, что торгует телесною пищей. Потому что и эти сами не знают, что в развозимых ими товарах полезно, а что вредно для тела, но расхваливают все ради продажи, и покупающие у них этого не знают, разве случится кто-нибудь сведущий в гимнастике или врач. Так же и те, кто развозят знания по городам и продают их оптом, и в розницу всем желающим, пусть они и выхваляют все, чем торгуют, но, может быть, друг мой, и у них некоторые совсем не знают толком, хорошо ли

то, что они продают, или плохо для души; и точно также не знают и покупающие у них, - разве опять-таки случится кто-нибудь сведущий для врачевания души. Так вот, если ты точно знаешь, что здесь полезно, а что нет, тогда тебе неопасно приобретать знания у Протагора, и у кого бы то ни было другого; если же нет, смотри, друг мой, как бы не проиграть самого для тебя дорогого. Потому что ведь гораздо больше риска в приобретении знаний, чем в покупке съестного...» [27]

Приведенное здесь суждение многозначно. Ведь речь может идти и о добротности знаний, и о чем-то большем, чем простая добротность. Так или иначе, а перед нами очерчена проблема, злободневная и поныне. Существенно и то, что опять-таки и здесь мы пока не видим прямого отторжения софистики как полемического искусства и пути осмысления действительности.

Безусловную критику софистической техники ведения споров дает уже не Сократ, а Аристотель [28], сосредоточивший свои изыскания в этой области в так называемых «Софистических опровержениях». Согласно Аристотелю, «софистика – это мнимая мудрость, а не действительная, а софист – это тот, кто ищет корысти от мнимой, а не действительной мудрости». [29] Интересно, что, хотя об Аристотеле писали, что его «не поцеловала Муза», намекая на сухость языка «Первого учителя в сравнении с платоновским, однако рассуждения Стагирита о мнимо мудрых умозаключениях не лишены образности. «В самом деле, так же как это бывает и в других областях ... так и приведении доводов. Ведь поведение одних людей действительно безукоризненно, у других это только кажется, поскольку они принимают важный вид... И одни красивы своей красотой, а другие только кажутся таковыми, поскольку они прихора-

шиваются... Таким же образом и одни умозаключения и опровержения действительные, а другие нет, но кажутся такими по неопытности». [30]

Как бы ни оценивать пристрастность Аристотеля (равно, как и Платона) по отношению к собственно софистам [31], аристотелевский анализ «софистических опровержений» и сегодня представляет огромный практический интерес, ведь у него по сути дела речь идет о том, что сегодня называется «манипуляцией сознанием».

Показательно, что аристотелевский анализ затрагивает не только сугубо логические, но и психологические моменты, причем такие, которые довольно часто упоминаются и сегодня. Так, согласно Стагириту, к числу приемов, вводящих в заблуждение либо мешающих достичь сути, можно отнести чрезмерно удлиненную или ускоренную(!) речь, а также попытки вывести противника из состояния равновесия.

Имеются и риторические увертки, основанные на двусмысленности и одноименности либо на смешении названия, символа и собственно предмета. Бывает и так, что задают более, чем один вопрос, а требуют одного ответа. Например: «Человек ли этот и тот? Да. Значит, если бьют этого и того, то бьют одного человека, а не двух человек». [32]

В целом эта относительно небольшая работа Аристотеля необычайно поучительна. Но она требует особого рассмотрения. Что же касается софизмов, включая и те, которые были упомянуты Стагиритом, то многие из них вошли в историю, как забавные образцы словесной игры, такие, как, например, софизм «Рога», «Покрытый человек» или шуточный софизм о собаке: «Эта собака имеет детей. Значит, она – отец. Но это – твоя собака. Значит, она – твой отец». [33]

Подытоживая сказанное, хотелось бы обратить внимание на то, что

именно изучение этой грани отнюдь не плоского опыта софистов, причем в соотнесении с примерами нынешних политических и иных дебатов, представляет немалый интерес. Ведь и сегодня внешняя логичность, насыщенность информацией, эффективность не столь уж редко используются для достижения результата, не имеющего непосредственного отношения к реальному положению дел. Опыт древних полемистов и поныне используется в том, что именуется информационными и психологическими войнами. Обратной же стороной этой преемственности становится периодически обостряющаяся достаточно массовая неприязнь к «словоблудию», «вешанию лапши на уши» и т.п., переходящая в правовой и политический нигилизм, чреватый, как показывает история, серьезнейшими социальными последствиями. Иными словами, для более полного осмысления реалий современности очень важно не просто изучение софистики, либо иного исторического явления, но и того, что могло вызывать и вызывало отторжение, оборачиваясь рьяным неприятием «дипломированных лакев...», а вкупе с ними и многого того, в чем концентрируется колоссальный потенциал человеческой мысли.

ЛИТЕРАТУРА

1. Указ.соч. Т.1, М.: ОГИЗ –Политиздат, 1941. с.11
2. Указ. соч., М.: Советская энциклопедия, 1983. с.628. Живший во 2-м – 3-ем веках нашей эры римский автор «Жизнеописания софистов» Флавий Филострат так писал о них во вступлении к своему труду: «Древние называли софистами не только раторов, превосходное красноречие которых завоевывало им блестящую репутацию, но также философов, которые излагали свои теории с особой плавностью».
3. Указ. соч. – М.: Прогресс. 1994, с.427.
4. М : Прогресс, 1989, с.539.

5. Философия. – М.: Гардарики, 2002. с.46 – 50.
6. История античной диалектики. – М.: Мысль, 1972, с.137
7. Цит. по Фролов З.Д. Факел Прометея. – Л.: ЛГУ, 1991. с.155. См. также в несколько ином переводе в кн.: Платон. Избранные диалоги. – М.: Художеств. Лит, 1965, с.60.
8. Там же, сс.155 – 156.
9. Аристофан. Том.1. Комедии. – М.: искусство, 1983, с.150.
10. Платон. Избранные диалоги ..., с.99.
11. История философии. Т.1 ... , 1941, с.118.
12. Таранов П.С. Анатомия мудрости. 106 философов. Т.1 – Симферополь: Таврия, 1995, с.195.
13. Диоген Лаэртский. О жизни, учениях и изречениях знаменитых философов. – М.: Мысль, 1979, с. 375.
14. Указ. соч. ... сс.138 – 139.
15. Секст Эмпирик. Сочинения в двух томах. – М.: Мысль, 1976. Т.2 с.252 – 253.
16. Диоген Лаэртский ...с.375.
17. Эзоп. Басни. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2001, с.79.
18. Там же, сс.74 75.
19. Диоген Лаэртский ... с.247.
20. Фролов З.Д. ...сс.157 – 158.
21. Еврипид. Том 2. Трагедии. – М.: Искусство, 1980, сс.531 – 533.
22. Фролов З.Д. ... с.159. По словам А.Ф.Лосева, в отличие от интуитивной философии ранней классики, в относимой к средней классике философии софистов характеризует дискурсия (использование аргументов, доводов, тяготеющих к строгим понятиям), но дискурсия, проявившая себя в отрицательной форме... «такая исключительная дискурсия, очевидно, разрушала цельную картину мира и вносила черты некоторого релятивизма». Примером же «положительной дискусии» стали сократические беседы. (Лосев А.Ф. История античной диалектики. – М.: Мысль, 1989, с.59.
23. Платон. Избранные диалоги. – М.: Художеств. лит., 1963, с.102.
24. Там же, сс.90 – 91.
25. Платон. Собрание сочинений в четырех томах. Т.1.. – М., 1990, с.388.
26. Платон. Диалоги. – М., 1986, с.416. Показательно, что при этом Сократ добавляет: «То, что я ... говорю (в беседе – Ю.Б), это отзвуки речей мудреца Продика», или, иначе говоря, не плоды лишь его личных размышлений. Продик – представитель старших софистов. О более поздних софистах см. в: А.С.Мельникова. Социальный статус софиста в «Жизнеописании софистов «Флавия Филострата. – В кн.: исследования и публикации по истории античного мира. – Санкт-Петербург, 2002.
27. Платон. Избранные диалоги. С.53-54.
28. В частности, в «Истории философии в кратком изложении под ред. И.Богута отмечается, что определенная уничижительная и презрительная «умеренно презрительная») окраска термина «софист», видимо, идет именно от Аристотеля. – Указ. соч. – М.: Мысль, 1994, с.123.
29. Аристотель. Сочинения в четырех томах. Т.2. – М.: Мысль, 1978, с.586
30. Там же, с.535.
31. См., например, «История философии», т.1 (М.. 1941), с.120.
32. Аристотель. Там же, с.544
33. Цит. по: таранов П.С. Указ. соч., с.155.

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

ФИЛОСОФИЯ КАК ПОТОК СОЗНАНИЯ И ДВИЖЕНИЙ ЧЕЛОВЕЧЕСКОЙ ДУШИ

Сегодня в Казахстане вузовская философия изучается в целом скорее как история философии, а не предмет,

сгруппированный вокруг определенных узловых проблем. В этом есть и свои плюсы, и свои минусы. Обсуж-

дение их – тема особого разговора. Мне же здесь хотелось бы остановиться именно на учебных и собственно исследовательских аспектах историко-философской грани комплекса философских дисциплин. Эта грань имеет существенное значение как в теоретическом, так и сугубо практическом отношении, связанном с методикой преподавания предмета.

К сожалению, нынешняя тяга к повальной тестизации и погоня за количеством тестов приводят к тому, что даже на ПГК мы встречаем явно спорные тестовые задания. В целом же такого рода «слабости» встречаются еще чаще. Причем нередко они колют из одной подборки тестовых заданий – в другую. Довольно типичный пример – вопросы, требующие ответа на то, кто конкретно сказал, например, что не следует делать другому того, чего не желал бы себе. И незадача тут даже не в том, что избыток требуемых для запоминания цитат и изречений может только отвлечь от искреннего желания учиться. Проблема гораздо глубже. Во-первых, дело в том, что есть идеи, подвижные как облака, и даже там, где авторство вроде бы установлено, имя автора – скорее своего рода «колышек» для привязки сказанного, чем отражение реального движения потока человеческой мысли. Ну, нужны нам авторитетные имена – и все тут! Потому-то мало сказать, что следует уважать и слушаться родителей, надо еще и упомянуть того, кто бы учил такому – скажем, Господа в заповедях Моисеевых. Когда же Господа отстраняют от столь авторитетной роли, то появляется потребность в его замене, что забавно демонстрируют полшутливые стихи:

Над забором вишенка.

Не могу накушаться.

Деда Ленин говорил:

«Надо маму слушаться».

И уж совсем не шутливый рассказ, где Ленин, чтобы побудить ребя-

тишек с большим энтузиазмом относиться к своим завтракам, обедам и ужинам, придумывает общество чистых тарелок.

Что касается собственно священных текстов, то они и в самом деле требовали на протяжении столетий (и продолжают требовать сейчас) максимально точного запоминания. А вот с текстами нравственно-философскими дело обстоит сложнее. Имена здесь нередко так же условны, как и названия иных блюд или коктейлей, например: «Секс на пляже». Более того, и это уже, во-вторых, при знакомстве, даже самом поверхностном, с историей человеческой мысли подчас важнее всего дать ощутить эту историю, как единый поток, а не музей и еще хуже, склад речений и жаргавельных «умностей».

Как ни покажется странным, но, несмотря на обилие блестящих историко-философских работ, в принципе доступных и отечественному студенту, такую историю философии – как историю единого потока, единого целого, а не блоков либо прекрасных самих по себе фрагментов смальты, так и не сложившихся пока еще в целостное мозаичное панно, пожалуй, еще только предстоит создать. Размышляя так, я имею ввиду именно систему, вырастающую не из индивидуальных либо групповых познаний тех или иных, пусть даже и глубоко эрудированных авторов, а из своеобразной компьютерной базы данных, которая позволяла бы проследить с куда большей объемностью взаимопретекания и взаимоотталкивания идей, образов, крылатых выражений и афоризмов... , а также с большей, чем ныне рельефностью выявить пульсацию тех или иных философских проблем. Только в этом случае мы могли бы по праву говорить о появлении собственно **мировой** истории философии, а не **коллекции** философий отдельных стран, регионов или направлений.

Но поскольку создание именно такого рода истории философии – дело коллективное (причем таких коллективов, которые включали бы в себя помимо прочих и высококлассных логиков и программистов), здесь мы с вами ограничимся лишь несколькими иллюстрациями проблемы. Иллюстрациями, основанными на истории античной философии, ибо, представляется, именно здесь, особенно до Платона перед нами во всей наглядности проступают потоки имен, фрагментов некогда целостных философских трудов, речений, образов и идей.

Начнем с самого простого – с двух всемирно известных положений, которые в памяти человечества оказались крепко связанными с двумя конкретными именами. Первое: «Познай самого себя», неотделимое от образа Сократа [1], и второе; «Самое страшное из всех зол, смерть, не имеет к нам никакого отношения, так как пока мы существуем, смерть еще отсутствует, когда же она приходит, мы уже не существуем» [2].

Знаменитое «Познай самого себя» особенно удобно, как зримый пример философии-потока именно в силу достаточной изученности. Так, еще в «Истории античной диалектики», вышедшей в СССР в начале 70-х, было выпукло показано, что нам скорее известен двоящийся образ Сократа в версиях его страстных поклонников Ксенофонта и Платона, нежели Сократ, как собственно историческая личность, явившая миру определенные философские идеи. [3]

Но откуда взялось и каким образом вошло над горизонтами философской мысли это самое: «Познай самого себя»? В одной из очень добротных, но жестко идеологизированных советских работ времен сороковых так говорилось об этом: «Сомнение («я знаю, что ничего не знаю») должно было, по учению Сократа, привести к самопознанию «познай са-

мого себя». Только таким, индивидуалистическим, путем учил он, можно прийти к пониманию справедливости, права, закона, благочестия, добра и зла. Материалисты, изучая природу, пришли к отрицанию божественного разума в мире, софисты подвергли сомнению и осмеяли все прежние взгляды, – необходимо поэтому, согласно Сократу, обращаться к познанию самого себя, человеческого духа и в нем найти основу религии и морали. Таким образом, основной вопрос философии Сократ разрешает как идеалист; первичным для него является дух, сознание, природа же – это нечто вторичное и даже несущественное, не стоящее внимания философа. Сомнение служило Сократу предпосылкой для обращения к собственному Я и субъективному духу, от которого дальнейший путь вел к объективному духу – к божественному разуму. Идеалистическая этика Сократа перерастает в теологию». [4]

Здесь пока не место вступать в полемику относительно справедливости процитированного. В свете очерченной в названии статьи задачи в данном случае существенно стремление рассмотреть девиз Сократа во взаимосвязи с иными философскими исканиями. Сам по себе, если только избавиться от штампов и заранее начерченных жестких схем, такой подход, безусловно, плодотворен. Но остается еще один каверзный вопрос: «А Сократ ли автор знаменитого девиза?»

Оказывается – нет. В широко доступном учебном пособии А.Г.Спиркина прямо сказано: «Сократ возвел в философский принцип знаменитое изречение дельфийского оракула: «Познай самого себя!» [5]

Но и оракул – не первоисточник. В популярной и при этом исследовательской работе Ф.Х.Кессиди говорится: «Познай самого себя» – это изречение или формула мудрости, приписываемая одному из семи муд-

рецов (обычно Хилону или Фалесу) была начертана среди других аналогичных изречений и заповедей («Ничего слишком», «Заручился – разорился») на фронтоне Дельфийского храма)...» Правда, при этом добавлено: «... не случайно: ни один из мыслителей античного мира, кроме Сократа, не сделал установку на самопознание основной частью своего учения и руководящим принципом всей своей деятельности». [6]

Итак, заслуга Сократа здесь видится не в чеканной формулировке афоризма, а в его использовании, в качестве основополагающего жизненного принципа. Вероятный же, и то – лишь вероятный источник высказывания – в речениях лакедемонянина Хилона либо даже первого из семи мудрецов – Фалеса. Считается, что на вопрос: «Что трудно?» Фалес ответил: «Познать самого себя», а на вопрос: «Что легко?» - «Давать советы другим». (Сравните с русской поговоркой: «Чужую беду руками разведу. А своей и ладу не дам»).

Присовокупим к упомянутому и ответы Фалеса на такие вопросы, как «что быстрее всего?» (ум, он обегает все), «что всего мудрее?» (время, ибо оно открывает все») [7] - увидим, что речь, по сути дела, идет о древней и анонимной народной мудрости, видимо, прикрепленной со временем к известным именам.

Что же касается собственно самопознания, то эта проблема виделась заковыристой далеко не только Сократу, причем в самые разные времена, наглядный пример чему стихи брызжущего парадоксами французского поэта 15-го века Франсуа Вийона «Баллада примет», завершающиеся строками:

*Я знаю, как на мед садятся мухи,
Я знаю Смерть, что рыщет все
губя,
Я знаю книги, истины и слухи,
Я знаю все, но только не себя.* [8]

Таким образом, уже первое, хрестоматийное положение являет собой весьма удобный учебный пример, наглядно демонстрирующий, по крайней мере, три аспекта философии, как целостного в своей основе потока сознания. Во-первых, мы видим, что взятое само по себе это положение являет скорее не плод размышлений конкретного мыслителя, а своего рода эстафетную палочку, в беге человеческой мысли, начатом в незапамятные времена. Во-вторых, проблема самопознания с той или иной остротой встает перед любым философом и ученым, как составляющая более широкого круга гносеологических проблем. Ведь по сути своей, самопознание помимо всего прочего – это еще и попытка анализа того инструмента, с которым мы все начинаем познание мира в целом. И это, не говоря уже о сугубо практической, житейской значимости самопознания. И, в-третьих, проблемы гносеологии, которые, как только что было сказано, неизбежно включают и проблемы самопознания, проступают на первый план научно-философских и нравственных изысканий с определенной периодичностью. Видимо, наиболее явным этот феномен оказывается в периоды социальных катаклизмов, духовных и научных революций, когда смена ценностей требует и усиленных поисков новых ориентиров, а значит и пересмотра того познавательного инструментария, тех «аксиом», которые в иные, более спокойные времена воспринимались, как нечто само собой разумеющееся.

История второго положения, которое принято связывать, прежде всего, с именем Эпикура, еще драматичнее. По крайней мере, она далеко не хрестоматийна. Так, известный швейцарский ученый Андре Боннар в своем блестящем по языку и насыщенности мыслью и фактами исследовании посвящает Эпикуру целую главу «Эпикур и спасение людей». Вот

как живописует воззрения Эпикура и их всемирно-историческую роль этот исследователь: по Эпикуру, «нет никакой необходимости в богах для объяснения мира. И именно человеком, им одним, объясняется цивилизация...

... нужно питать доверие к человеку, а не призывать богов. Главное – в том, чтобы перестать бояться богов, потому что этот страх парализует нас и сводит с ума. Доверие к нам, людям, к нашей мудрости, скромней, но надежней. Если страх богов будет рассеян, вселенная предстанет без тайн и без ужаса.

Остается страх смерти, более подавляющий, чем что-нибудь другое. Смерть ничто для нас, совершенно точно – ничто. У нас не должно быть о ней иного представления, кроме как о простом увядании. Частицы нашего существа, нашего сознания бытия разлагаются так же, как приходит к разложению все сложное. Но это явление совершенно естественное. И, кроме того, когда оно происходит, нас уже более нет здесь, мы не можем этого осознать.

В решительном выводе, который Эпикур делает в одном из сохранившихся его писем (к Менекею), он показывает, что смерть ничто для нас. «...Когда мы существуем, смерть еще не присутствует, а когда смерть присутствует, тогда мы не существуем». Таким образом, у нас никогда ... нет соприкосновения с ней. Наши волнения и наши ужасы перед ней так же смешны, как страхи и волнения ребенка перед воображаемым букой». После смерти люди так же нечувствительны, как и до рождения (точнее, зачатия). «Мы грустим о том, что не жили столетие тому назад? Так почему же грустить, что мы не будем существовать через столетие?» [9]

Сосредоточимся на цитате из Эпикура. Уж тут-то, казалось бы, все ясно. Атомист, последователь Демокрита, подвел человечество к потря-

сающему выводу: конкретные люди никогда не имеют дело со смертью, ибо пока они живы, смерти для них нет, а когда, составляющие их атомы распадаются, то и ощущений нет.

Но, стоп! А первым ли отчеканил Эпикур столь успокоительную мысль? И только ли материалисты либо те, кого мы привыкли так называть, готовы были согласиться с этой мыслью, либо даже высказать ее ... еще до Эпикура? – Судите сами. В платоновском диалоге «Аксиох» Сократ говорит: «Я слышал от Продика, что смерть не имеет никакого отношения ни к живым, ни к умершим ... к живым она никак не относится, а умершие уже не существуют. Таким образом, сейчас она к тебе не имеет отношения, поскольку ты жив, да и если что претерпишь, она тоже тебя не коснется, ведь тебя тогда не будет. Итак, печаль твоя тщетна, ведь она относится к тому, чего нет и не будет... Ведь страх перед чем-то свойствен тем, кто жив; как может он быть присущ тем, кого нет?» [10]

Но Эпикур жил, как полагают в 341 и- 270 гг. до н.э. Сократ был казнен семидесятилетним в 399 г. до н.э. И даже, если предположить, что, приведенные здесь рассуждения принадлежат самому Платону, вложившему их для вящей авторитетности в уста Сократа, то и Платон жил раньше Эпикура – в 428-347 гг. до н.э.

Однако в рассуждениях Сократа упомянут еще и Продик. Это – софист, «младший современник Протагора» [11], родившийся около 470 – 460 гг. до н.э. Именно его Сократ называл, как своего учителя. [12] Согласно традиции, Продик высказывал о богах суждения, которые сегодня мы могли бы отнести к протоатеистическим: «Солнце, луну, реки, источники и, вообще, все, что полезно для нашей жизни, древние признали богами вследствие получаемой от них пользы, подобно тому, как египтяне обого-

творили Нил»; по этой же причине хлеб был признан Деметрой, вино – Дионисом, воды – Посейдоном, огонь – Гефестом и вообще каждая из употреблявшихся на пользу людям вещей (были подобным образом обоготворены). [13] Старший же по отношению к Продику и самый известный из софистов Протагор, тот самый, кто отчеканил: «Человек есть мера всех вещей» был прямо обвинен в атеизме, а его книгу «О богах» публично сожгли, самого же его приговорили к казни, но затем, «смиловившись», изгнали из Афин. И, хотя, как утверждает крылатое изречение именитого автора уже 20-го века, «рукописи не горят», от Протагора, как и от автора 300 сочинений – Эпикура, сохранилось немного. Мы знаем только (или полагаем, что знаем?), что Протагор писал: «О богах я не могу знать ни того, что они существуют, ни того, что их нет, ни того, каковы они по виду. Ибо многое препятствует знать (это): и неясность (вопроса); и краткость человеческой жизни». [14] Протагор же считается учеником, самого Демокрита, чья философская материалистическая «линия», согласно учебному советскому варианту марксизма-ленинизма, противостояла идеалистической «линии» Платона, знаменитейшего ученика Сократа..

Но, судя по тому, что известно, сами древние таких жестких разделительных линий, по крайней мере, в их более позднем понимании, еще не очерчивали. Тот же Сократ, не смущаясь, именуется, как мы видели, софиста Продика своим учителем. Продик же – представитель одного направления с Протагором, учеником Демокрита, идеи которого развивал позже и Эпикур, так, что, вполне вероятно, что почти текстуальное совпадение рассуждений платоновского Сократа и собственно Эпикура отнюдь не случайно.

Правда, само обоснование мысли о том, что нечего страшиться смерти у Сократа базируется на иных, нежели у Эпикура, представлениях о скрытых пружинах мироздания и человеческой душе. Душа человека, по Сократу, - не просто временная, как и тело, комбинация своеобразных атомов: «Мы – это душа, бессмертное существо, запертое в подверженном гибели узилище». [15]

В другом платоновском диалоге, «Федон», Сократ в своих рассуждениях накануне казни, развертывает перед слушателями свое суждение о вечности душ. Правда, тут он сталкивается с серьезным и, видимо, достаточно известным к тому времени возражением одного из участников этой беседы: «... то, что ты говоришь о душе, вызывает у людей большие сомнения. Они опасаются, что, расставшись с телом, душа уже нигде больше не существует. Разумеется, если бы душа действительно могла где-то собраться сама по себе и, вдобавок, избавленная от всех зол, которые ты только что перечислил, это было бы, Сократ, источником великой и прекрасной надежды, что слова твои – истина». [16]

Сократ же, в ответ приводит следующие рассуждения. Есть древнее учение о том, что души умерших должны побывать в Аиде. Потом же души вновь возвращаются сюда. Так ли это? – А почему бы и нет? Ведь мы знаем, что сильное, поначалу бывает более слабым и наоборот, тем самым, очевидно, что сильное возникает из слабого, и, наоборот. И так во всем. Поскольку же все мы знаем о превращении живого в мертвое, постольку совершенно логично предположить, что и мертвое в свою очередь рождает живое, подобно тому, как всякое явление порождает собственную противоположность. Из этого следует вывод: «Значит, мы согласны ... в том, что живущие возникли из мертвых ничуть не иначе, чем

мертвые из живых. Но, если так, мы уже располагаем достаточным, на мой взгляд, доказательством, что души умерших должны существовать в таком месте, откуда они вновь возвращаются к жизни...»

Более того, «если бы возникающие противоположности не уравновешивали бы постоянно одна другую, словно описывая круг, если бы возникновение шло по прямой линии, только в одном направлении и никогда не поворачивало бы вспять, в противоположную сторону, ... все, в конце концов, приняло бы один и тот же вид, приобрело одни и те же свойства, и возникновение прекратилось бы». [17]

Тут можно было бы заметить, что в рассуждениях, так напоминающих собственной диалектикой даосские, Сократ, по сути дела, исходя из материалистической, в данном случае, идеи о возможности появления живого из неживого, приходит к выводу, который сам по себе из этой идеи не следует: выводу о своеобразном круговороте душ в природе. Не логичнее ли допустить, рассуждая таким образом, что и души, распадаясь, как стеклышки в калейдоскопе, то есть, утрачивая жизненность, затем вновь обретают определенную форму – жизнь?

Но эта формальная логичность натывается на реальную проблему психических и интеллектуальных основ человеческой личности, проблеме, в решении которой и сегодня нашей вооруженной блестящими технологиями науке далеко не все представляется ясным. Так что же тогда говорить о времени Сократа? Проблема была и тогда, и решать ее приходилось лишь с помощью наблюдений и рассуждений, основанных на аналогиях, вырастающих из этих наблюдений.

Но и это не все. Замыкаясь на логичности, мы можем упустить главное: то, что рассуждения Платонов-

ского Сократа – не детище праздного досуга, а плод упорной мысли человека, который мог бы выбрать спасение бегством, но предпочел не нарушать закон. Это – рассуждения перед казнью, которую философ должен был совершить собственными руками. С точки зрения блистательнейших древних авторов, здесь – кульминация философской мысли, наиболее явное проявление ее предназначения. Не даром Цицерон, который и сам, спустя столетия после Сократа, должен был умереть не своей смертью, писал, словно готовясь к встрече с судьбой: «Философствовать – это приуготовлять себя к смерти». [18]

На самом деле, это, столь распространенное в древности видение назначения философии не столь мрачно, как могло бы показаться на первый взгляд. Быть готовым к уходу из жизни, к спокойному отказу от благ, богатств, неги и, прежде всего, к насильственной смерти в условиях социальных бурь, в мире, столь часто отравляемом своеволием тиранов и слепой яростью толп, по сути дела, означает гимн жизни, но жизни не пресмыкающегося, пусть даже двуногого, а человека, способного оставаться таковым до своей самой последней минуты. В этом великий, но полный глубочайшего смысла парадокс древней (и далеко не только) мысли: лишь тот, кто не цепляется за жизнь, за преходящие блага (которые при этом совсем не обязательно и отметить), может жить по настоящему свободно, не сгибаясь каждодневно под ношею страхов и ожиданием тех или иных лишений и потерь.

Конечно, к данному выводу отнюдь не сводятся философские искания древних. Но вывод этот – один из тех, который позволяет нам ощущать философию, как целостный поток сознания и движений человеческой души. Поток, не уместяющийся в водоразделах привычных учебных «измов» и, увы, все более утра-

чивающий свою целостность в глазах сегодняшних студентов, засасываемых нынешней системой образования, все чаще ориентирующейся на детали, фрагменты, а не попытки проследить логику разворачивания как человеческой мысли, так и завораживающе разнообразных явлений окружающего нас мира.

ЛИТЕРАТУРА

1. История философии. Т.1. – М.: ОГИЗ – Госполитиздат, 1941, с.138.
2. Цит. по: Таранов П.С. Анатомия мудрости. 106 философов. – Симферополь: Таврия, 1995, С.308 – 309.
3. История диалектики. \ М.А.Дынник ... В.В.Соколов. – М.: мысль, 1972, С.142 – 166.
4. История философии... 1941, там же.
5. Спиркин А.Г. Философия. – М.: Гардарики, 2002. с.51.
6. Кессиди Ф.Х. Сократ. – М.: Мысль, 1988, с.99.
7. Таранов П.С. Указ. соч., с.36.
8. Франсуа Вийон. Лирика. – М.: Художественная литература, 19861, с.134.
9. Боннар Андре. Греческая цивилизация. От Еврипида до Александрии. – М.: Искусство. – 1992, С.376 – 378.
10. Платон. Диалоги. -М.: Мысль, 1986. с. 419.
11. Словарь античности. -М.: Прогресс, 1989, с.462.
12. Спиркин А.Г. Указ. соч., с.49.
13. Антология мировой философии. – М.: Мысль, 1969., Т.1, с.319.
14. Там же, с.318.
15. Платон. Диалоги ... с. 415.
16. Платон. Избранные диалоги. – М.: Художественная литература, 1969, С.343-344.
17. Там же, С.344-347.
18. Цит. по: Таранов П.С. Указ соч., с.344.

Досмухамедов А.К., магистрант

Магистратура Университета международного бизнеса

КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТЬ КАК НАЦИОНАЛЬНАЯ ИДЕЯ КАЗАХСТАНА

Глава государства Нурсултан Назарбаев в своем Послании народу Казахстана «Рост благосостояния граждан Казахстана – главная цель государственной политики» обозначил магистральные приоритеты развития республики на среднесрочный период [1].

По сути, Послание Президента представляет идеологию процветания Казахстана, которая образует собой систему стимулов, направленную в первую очередь, на формирование условий для опережающего роста по всем параметрам развития. Тем самым концепция международной конкурентоспособности Казахстана нацелена на придание дополнительного импульса для стремительного прорыва нашей страны в мировое высокотехнологичное пространство.

Необходимо четкое понимание того, что сегодня динамично развивающийся мир и глобализация предоставляют много новых «прорывных» возможностей и в то же время немало вызовов и угроз [2]. Между тем глобальная конкуренция представляет собой соперничество инновационных идей, которые при минимуме затрат дают максимальный эффект в виде экономической прибыли. Поэтому на первый план выдвигается задача развития инновационной деятельности во многих сферах общественной жизни: экономике, образовании, социальном обеспечении, здравоохранении, а также инфраструктуре.

В значительной степени теория глобальной конкуренции стала актуализироваться в свете изменения

характера экономического взаимодействия между государствами, усилением разрыва уровня экономического развития между ними. Чтобы дать объяснение экономическим процессам, встала проблема выдвижения новой парадигмы экономического развития. Авторитетные экономисты выяснили, что уровень развития отдельных отраслей национальной экономики, развитая конкурентная среда, параметры спроса, а также наличие сопутствующих отраслей обеспечивают высокий уровень жизни всего населения страны [3].

Программой в этом смысле является Стратегия вхождения Казахстана в число 50-ти наиболее конкурентоспособных стран мира, которая нацелена на агрессивное использование преимуществ и возможностей отечественной и мировой экономики для интегрирования на международные рынки за счет повышения конкурентоспособности национальных товаров и услуг [2].

Следует отметить, что Президент Казахстана Нурсултан Назарбаев своевременно предложил концепцию конкурентоспособного развития страны. Если раньше республика была слабо интегрирована в мировую экономику, соответственно масштабы разрушительного влияния мировых кризисов были незначительны. Сегодня же адекватность реагирования на вызовы глобального экономического пространства является необходимостью [3]. Следовательно, в ближайшее десятилетие Стратегия вхождения Казахстана в число 50-ти наиболее конкурентоспособных стран мира будет играть роль экономической доктрины Казахстана, и необходимость ее обуславливается развитием ряда тенденций в мировой экономике.

Во-первых, в последнее время наблюдается нарастание глобальной конкуренции между высокоразвитыми государствами, что выражается в

усилении бескомпромиссного характера экономического взаимодействия.

Во-вторых, глобальная конкуренция начала обретать более сложный характер. Внутренняя конкуренция мировых держав усложняется за счет присоединения к данному процессу динамично развивающихся стран Юго-Восточной Азии.

В связи с этим прогнозируются негативные перспективы развития данных тенденций для государств, которые не сумели воспользоваться преимуществами глобализации. Не конкурентоспособные страны рискуют оказаться на периферии мирового развития и стратегического отставания.

Во избежание роли «догоняющего» необходимо принять модель «опережающего» развития, которая предполагает повышение международной конкурентоспособности с четким определением своего места в мировом рейтинге, свои слабые стороны и преимущества [4].

В этой связи важно отметить, что подробный анализ слабых и сильных сторон нашей республики был проведен еще в стратегической программе развития «Казахстан – 2030» [5].

Вместе с тем было бы неправильно полагать, что динамичное развитие Казахстана было бы возможным только благодаря принятым стратегиям и программам. Главный аспект и стратегический ресурс развития любого государства – человеческий капитал.

В этом смысле главным источником, побуждающим население страны к деятельной активности, является национальная идея.

Что же такое национальная идея? В Казахстане, как и в любом другом государстве, общепризнанного определения нет.

Однако, думается, национальная идея – это то, что позволяет нации объединить все усилия, ресурсы и

создать прочный фундамент, на котором можно возвести экономически сильное, процветающее государство.

Для наглядности можно привести в пример Японию. Это маленькое островное государство после поражения во Второй мировой войне, не имеющее сколько-нибудь значимых месторождений полезных ископаемых, все силы направило на всемерное развитие образования и подготовку высококлассных специалистов. Идеей для нации стало производство только качественных товаров, преимущественно высокотехнологичных продуктов. В результате весь мир с удовольствием покупает японские компьютеры, автомобили, бытовую технику, ценя их за качество и надежность.

Подобный сценарий развития вполне возможен и в Казахстане. Все условия для этого имеются – богатейшие месторождения полезных ископаемых, хорошая производственная база, трудовые ресурсы. Сегодня необходимо, чтобы каждый член

общества понял смысл и значение Послания Президента, проникся его идеями, осознал свое место в Послании народу и свою роль в повышении конкурентоспособности Казахстана. Когда это произойдет, а это произойдет обязательно, Казахстан сделает «рывок вперед в своем развитии» и войдет в число 50-ти наиболее конкурентоспособных стран мира.

ЛИТЕРАТУРА

1. Назарбаев Н.А. Рост благосостояния граждан Казахстана – главная цель государственной политики. Астана, 2008.
2. Назарбаев Н.А. Казахстан на пороге нового рывка вперед в своем развитии. Астана, 2006.
3. Султанов Б.Т. Ранее вопрос о диагностике экономических потрясений не был настолько актуален. Журнал «Деловар», №1, март 2008 г.
4. Назарбаев Н.А. Новый Казахстан в новом мире. Астана, 2007.
5. Назарбаев Н.А. Стратегия развития «Казахстан-2030», Астана, 1997.

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

КАДЕТСКИЕ КОРПУСА РОССИИ: ОРЕНБУРГСКИЙ НЕПЛЮЕВСКИЙ

«Теперь у нас и своих офицеров довольно», - этими словами незадолго до кончины Петр I подводил итог долголетней кропотливой работе по созданию офицерского корпуса для нужд новой армии регулярного типа. Свидетельства той поры подтверждают крайнюю необходимость подобных усилий императора, поскольку в несостоятельности и плохом качестве большинства «служилых иноземцев» он наглядно убедился при самом начале формирования регулярных полков и первых результатах Северной войны.

«Офицерскую» проблему нужно было срочно решать. Как? Были на-

дежды на посланных «за моря», за границу молодых людей для обучения военному «артикулу». Видимо, Петр I принимал в расчет свой опыт зарубежных поездок, которые обогатили его самой массой полезных знаний. Возможно, подобная мера имела элементы целесообразности, но практический результат вряд ли дал ожидаемое: слишком дорого для казны обходилась эта затея, «волонтеры» зачастую теряли связь с Россией, да и непригодных к обучению было предостаточно. Домой возвращались в массе своей, за немногим исключением, «добрые кавалеры», с которых, по выражению В.О. Ключевского, «легко

свеивались иноземные обычаи и научные впечатления, как налет дорожной пыли». [1] Необходимость заставляла искать иные пути, и они нашлись в создании специальных профессиональных военных учебных заведений в родном отечестве. Таковыми явились школы «математических и навигацких наук» для сыновей «дворянских, дьячих, подьячих, из домов боярских и других чинов», где молодых людей обучали «мореходным, хитростным искусствам». Вскоре по типу навигацкой школы создаются инженерная, артиллерийская, медицинская. Не ставя целью подробно характеризовать систему образовательных приемов в этих учебных заведениях со всеми их достоинствами и пороками, отметим, однако, отсутствие причин сомневаться в позитивном результате их деятельности.

Заметную роль в подготовке офицерских кадров для полевой армии сыграла гвардия. В гвардейских Преображенском и Семеновском полках были основаны бомбардирские и инженерные школы, где, по свидетельству историка Смирнова Ю.Н., для будущих офицеров «создавались условия, позволявшие получать более глубокие знания». [2] Сохранились письма императора к разным людям с выражением особых забот по организации и функционированию этих школ.

Петровские тронные наследники довольно халатно отнеслись к начинаниям царя по подготовке офицерских кадров. Военные учебные заведения, им созданные, приходили в упадок, стало окончательно понятно, что и посылка за границу за образованием себя также не оправдала. Европа к этому времени перешла к пополнению своих армий офицерами чрез так называемые кадетские (от французского – «младший воин») военные учебные заведения. Родоначальниками явились французы. Их идея берется на вооружение прусским королем

Фридрихом II (Великим), основавшим Берлинскую кадетскую роту. Русские власти сочли полезным европейское начинание, и после того, как граф Ягужинский П.И. (посол в Пруссии) изучил опыт Фридриха II, в 1731 г. последовало указание императрицы Анны Иоанновны фельдмаршалу Б.-Х. Миниху учредить «корпус кадетов, состоящий из 200 человек шляхетских детей от 13 до 18 лет». [3] Так было положено начало кадетскому движению и первым корпусам – Сухопутному шляхетному, Морскому шляхетному, Пажескому. В 1778 г. Екатерина II инициировала создание первого Московского кадетского корпуса, назначив его Главным Директором в 1794 г. генерал-поручика М.И. Кутузова. Окончательно система военно-учебных заведений для подготовки общевоинских офицеров сложилась в конце XVIII - начале XIX вв. В 1-й половине XIX в. офицеров выпускали кадетские корпуса, военно-сиротский дом, Пажеский корпус, Школа гвардейских подпрапорщиков и кавалерийских юнкеров, Дворянский полк, специальные военные училища. [4; с.132]

Война 1812 г. потребовала почти двойного увеличения подразделений армии, а следовательно, и пополнения их офицерами. В последующие годы количество военных учебных заведений шло по нарастающей: в царствование Александра I образовано два кадетских корпуса, при Николае I – восемь (среди них Оренбургский Неплюевский), при Александре II – девять (в том числе 2-й Оренбургский), при Александре III – один и при Николае II – семь кадетских корпусов. [5]

Со времен Павла I в жизнь кадетских корпусов вошли телесные наказания. Наставники будущих офицеров считали порку лучшим воспитательным средством. В основу подготовки будущих офицеров был положен принцип неукоснительного пови-

новения старшим. В «Наставлении» для воспитанников военных учебных заведений великий князь Михаил Павлович (брат царя) определил нравственный облик кадета – будущего командира следующей характеристикой: «Христианин, верноподданный, русский добрый сын, надежный товарищ, скромный образованный юноша, исполнительный, терпеливый и расторопный офицер». [6] И следует заметить, что армия в большинстве случаев получала именно такого крепкого духом, образованного и дисциплинированного офицера, и в этом нет причин сомневаться, поскольку история войн наглядно подтверждает его высокие нравственные и боевые качества.

А теперь ближе к сути заявленной темы. Расширение границ Российской империи, в том числе и за счет военно-экономического освоения «киргизских степей», в значительной мере увеличило потребность в людях, хорошо знакомых с местными условиями и строем жизни коренного населения. Оренбургский край ощущал немалую потребность в офицерах для войсковых соединений (Оренбургский особый корпус, Оренбургское казачье войско) и грамотных чиновниках как из русских, так и казахов для обслуживания нужд местной администрации.

Еще в 40-х годах XVIII в. учредитель Оренбургского края и его губернатор И.И. Неплюев предпринял сборы пожертвований на открытие военного учебного заведения. Средства были собраны и немалые (21 тыс. рублей), однако планам губернатора не суждено было осуществиться. Следуя примеру И.И. Неплюева, уже гораздо позднее, в 1806 г., оренбургская администрация в лице военного губернатора Г.С. Волконского представила на имя Александра I ходатайство об учреждении на ранее пожертвованные суммы (представлены внуком Неплюева) военного училища

в Оренбурге. Император, в условиях начавшихся весьма расходных наполеоновских войн, проявил осторожность, отклонив прошение под предлогом, что в «Оренбурге уже имеется гимназия». [7] И лишь повторное обращение, теперь уже губернатора П.К. Эссена, убедило Александра I в необходимости дать давно ожидаемое согласие.

Высочайшее соизволение привело к открытию 2 января 1825 г. в г. Оренбурге военного училища с присвоением ему имени И.И. Неплюева. Последнее обстоятельство не явилось случайностью. И.И. Неплюев – личность далеко неординарная. В свое время он удостоился чести лично знать Петра I и даже принадлежал к числу его любимцев. О нем император скажет: «В этом малом путь будет», и не ошибся. Вся последующая деятельность сенатора, ученого, военного, дипломата на посту Оренбургского губернатора во многом способствовала развитию огромного края. [8]

Возбуждая ходатайство, П.К. Эссен предлагал в училище использовать опыт гораздо ранее основанной татарской школы в плане активного изучения восточных языков и привлечения к обучению в училище «детей инородцев». По этому случаю исследователь оренбургского просвещения Васильев А.В. замечает: «Заявление это не только не осталось напрасным, но для лучшего его осуществления признано даже было полезным соединить в одном лице должности директора Неплюевского военного училища и председателя Оренбургской Пограничной Комиссии». [9; с.12] Поскольку председателем Комиссии состоял полковник (впоследствии генерал-майор) Григорий Федорович Генс, он и назначался директором училища. Определяя назначение военной школы, один из документов гласил: «Училище сие есть первое в своем роде. Преподавание

восточных языков составляет один из главных предметов учения, образование переводчиков, офицеров из иррегулярных войск здешнего корпуса и распространение просвещения между азиатцами есть цель сего заведения». [10] Подчинялось Неплюевское училище военному губернатору, содержалось на средства и доходы местного края. С 1843 г., оставаясь в ведении губернатора, оно передавалось под управление главного директора Пажеского и кадетских корпусов.

Первый набор составил 80 человек. Программа обучения рассчитывалась на 6 лет (3 класса по 2 года) и первоначально предполагала преподавание 3-х европейских и 3-х «азиатских» языков и таких предметов, как русский язык, всеобщая история, география, арифметика, гимнастика, математика, артиллерия, фортификация, черчение, основы натуральной истории. [11] С приходом на губернаторство графа П.П. Сухтелена, последний признал необходимым упорядочить учебный процесс и несколько изменить программу обучения. Он явился инициатором разделения училища на два отделения (эскадроны) – европейское и азиатское. На последнем военные науки были исключены, упор делался на освоение восточных языков (арабский, персидский, татарский), а также на предметы, связанные с земледелием и лесным хозяйством. [11]

Необходимость подготовки служащих колониального аппарата из среды местной знати побуждала П. Сухтелена «склонять киргизских султанов и старшин, чтобы они определяли детей своих в Неплюевское училище на казенное содержание для обучения наукам». [12] Наиболее податливым оказался хан Букеевской Орды Жангир Букейулы, весьма сочувственно отнесшийся к созданию военного училища, что в значительной мере способствовало подъему авторитета новой школы среди казахов.

В Положении об управлении внутреннею Ордою в разделе «Народное образование» отмечалось, что окончившие школу при ханской ставке «отличнейшие ученики по желанию родителей могут быть отправлены в Пограничную Комиссию ... в училище, из которого могут поступать в Неплюевское военное училище». Кстати, в него по Положению не допускались «не умеющие читать и писать по-татарски и по-русски». [13] Есть немало свидетельств, подтверждающих учебу казахских юношей из Букеевской Орды в Оренбургской военной школе.

По инициативе все того же П. Сухтелена в училище создается музей, ставший научным центром по исследованию края. Смотрителем «музеума» с согласия шефа жандармов А.Х. Бенкендорфа был назначен польский политический ссыльный, путешественник Томаш Зан. [14] Музей обязан своему руководителю экспонатами, собранными им в путешествиях по Казахстану и отражающими быт и культуру казахского народа. Кандидатура Т. Зана не удовлетворяла начальство Неплюевского училища, боявшегося «вредного влияния» ссыльного на воспитанников, а потому генерал-губернатор В.А. Перовский отстранил Т. Зана от должности и передал музей в ведение директора училища подполковника Маркова. [15]

Эпоха Николая I сказалась на судьбе Неплюевского военного училища его реорганизацией в 1844 г. (по некоторым данным в 1843 г.) в кадетский корпус. Известно, что все кадетские корпуса делились на две категории, в соответствии с чем Оренбургский Неплюевский (как и Сибирский в Омске) был отнесен к первой. [4; с.132] В корпусе сохранялась 2-х эскадронная структура; основное его назначение оставалось прежним – подготовка военных и гражданских чиновников среднего

звена, в том числе из «азиатцев». Обращает на себя внимание один небезынтересный эпизод. Практически одновременно с созданием корпуса и открывавшегося при Пограничной Комиссии школы для «киргизских» детей между казахами стали возникать слухи о предстоящем будто бы насильственном изъятии мальчиков и, под видом устройства их в учебных заведениях, отдаче в бессрочную военную службу. [16] Слухи оказались беспочвенными, но сам факт их распространения легко объяснить, принимая во внимание недоверие степи ко всяческим действиям и поступкам чиновников местной администрации.

И тем не менее, в корпусе с годами нарастал контингент воспитанников (стипендиантов) – казахов. А.В. Васильев, ссылаясь на официальную статистику, сообщает: «в 1848 г. было лишь 21 (9 – из Букеевской Орды и 12 – Зауральских), в 50-х годах их было до 26, а именно: 9 – из Букеевской Орды, 11 – из Восточной части, 3 – из Западной и 3 – из Средней». [9; с.19] Стипендиаты – казахи, обучаясь в составе 2-го эскадрона, не держали себя особняком, а вместе с русскими, башкирами, татарами «занимались в одних и тех же классных комнатах, ... ночевали в одних общих спальнях... Такое тесное общение инородцев с русскими, при преобладающем количестве последних, имело свои благоприятные последствия в отношении усвоения первыми русского языка и русского мировоззрения». [9; с.19-20] Корпусная жизнь проходила в строго определенном режиме для всех без исключения кадетов. На «азиатском» отделении военные науки не преподавались, налегали на восточные языки, изучали делопроизводство. В течение всего срока обучения кадеты содержались на государственные средства, носили военную форму, подчинялись военному уставу.

Со временем порядки в корпусе менялись, причем, совсем не в лучшую сторону. В лондонской газете А.И. Герцена «Колокол» появилась примечательная корреспонденция. Прочитируем ее: «Аугсбургская газета» рассказывает о радикальном улучшении кадетского корпуса в Оренбурге. Прежде кадетский корпус состоял из двух классов (Schwadronen), в которых учение было почти одинаковое, и ученик в тот или другой вступал по желанию. Но генерал-губернатор Катенин иначе рассудил дело и для того, чтоб поставить на современную точку образования Оренбургский корпус, велел в одном батальоне принимать только из рядовых дворян и учить их больше, а в другой принимать всякую всячину и учить меньше!...» [17] Оставляя в стороне некоторые неточности публикации, признаем верный ее акцент на карательные меры против «всякой всячины», т.е. так называемых «инородцев». Кстати, подобные меры были введены и в Омском (Сибирском) кадетском корпусе, в связи с чем, обучавшийся в нем Ч. Валиханов был отстранен от изучения ряда дисциплин из соображения, что он – «инородец». Впоследствии в письме В. Майкову Чокан Чингизович писал: «со мной поступили как с инородцем, а с инородцами в Сибири делают, что хотят, только разве собаками не травят». [18]

Не упустим, однако, факт, что и училище, и корпус все-таки выпускали из своих стен значительное число весьма подготовленных к военной и гражданской деятельности специалистов, а среди них и юношей – казахов. Об одном из первых, окончивших Неплюевское училище, Шигаеве высоко отзывался председатель пограничной комиссии В.В. Григорьев (человек вполне либеральных взглядов и поступков). [9; с.19]

Учитывая наличие талантливых «ордынцев» «с замечательными способностями», не допускаемых после

окончания корпуса к фронтовой службе, Оренбургский генерал-губернатор Крыжановский обращается в министерство внутренних дел: «Было бы полезно подготовить для киргизской степи врачей и фельдшеров из киргизов, как лиц, пользующихся в глазах своих одноплеменников большим доверием, чем русские. В этих видах, необходимо из киргизов, обучающихся и оканчивающих курс в здешнем кадетском корпусе, посылать способнейших в медико-хирургическую академию, или в медицинский факультет Казанского университета, на казенный счет, с обязательством, по получении звания врача, непременно прослужить не менее 6 лет исключительно в степи». [19] Представительное число казахских выпускников – неплюевцев обучалось в Казанском Императорском университете и др. учебных заведениях России. [11] Из окончивших корпус казахов впоследствии немало достигло высоких воинских чинов (Исмаил Жангирулы, Мухамедсалык Бабаджанов, Мухаммеджан Бекмухамедов и др.).

В 60-х годах XIX в. Неплюевский корпус был перестроен на общерусских началах. Вакансии для нерусских народов были отменены. Проводимые военным министром Д.А. Милютиным реформы привели к преобразованию корпуса в военную гимназию. Известно негативное отношение Д.Милютина к кадетским корпусам, и он его выразил следующим образом: «Наши офицеры образуются совершенно как попугаи, до производства они содержатся в клетке. И беспрестанно толкуют им: «Попка, налево кругом!» и попка повторяет: «Налево кругом!» Когда же попка достигает того, что твердо заучит эти слова и притом будет уметь держаться на одной лапке... ему надевают эполеты, отворяют клетку и он выступает из нее с радостью, с ненавистью к своей клетке и прежним своим наставникам» [20]. В Оренбург-

скую военную гимназию по высочайшему повелению прекращался прием казахских юношей. [9; с.24] Контрреформы, осуществляемые Александром III, привели к переформированию в 1882 г. гимназии вновь в Оренбургский Неплюевский корпус с изгнанием ряда «либеральных вольностей», культивируемых прежним министром. Начался новый этап в его жизни уже в условиях пореформенной России. В годы гражданской войны кадеты принимали участие в боях против Красной Армии. В конце 1919 г. Неплюевский и 2-й Оренбургский кадетские корпуса были эвакуированы в Иркутск, где, позднее, оказавшись в условиях советского режима, прекратили свое существование, получив новый статус – 29-я Иркутская трудовая школа. [21]

ЛИТЕРАТУРА

1. Ключевский В.О. Сочинения в восьми томах. Т.IV. Курс русской истории. Часть 4. М., 1958. С.237-238.
2. Смирнов Ю.Н. Русская гвардия в XVIII веке. Учебное пособие к спецкурсу. Куйбышев, 1989. С.17.
3. www.history.ru.
4. Волков С.В. Русский офицерский корпус. М., 1993.
5. www.armymuseum.ru.
6. www.gumer.info.
7. Городовиков С. Краткие сведения о кадетских корпусах России (www.kadet.ru).
8. Империя после Петра. М., фонд Сергея Дубова, 1998. С.465.
9. Васильев А.В. Исторический очерк русского образования Тургайской области и современное его состояние. Оренбург, 1896.
10. Vostlit.by.ru.
11. Материал из свободной энциклопедии Traditio. (wiki.traditio.ru).
12. Центральный государственный архив РК (ЦГАРК), ф.4, оп.1, д.310, л.2.
13. Архив внешней политики России (АВПР), ф. «Библиотека Азиатского Департамента», оп.505, д.184, л.53.

- | | |
|---|---|
| <p>14. Государственный архив Оренбургской области (ГАОО), ф.6, оп.18, д.129, л.9 об.</p> <p>15. Труды Оренбургской Ученой Архивной Комиссии (ТОУАК). Вып. XXVII. Оренбург, 1913. С.38.</p> <p>16. Оренбургский листок. Оренбург, 1899. № 39.</p> <p>17. Герцен А.И. Собрание сочинений в 30-ти томах. М., 1957. Т.ХII. С.285.</p> <p>18. Валиханов Ч.Ч. Статьи. Переписка. Алма-Ата, 1947. С.117-118.</p> | <p>19. Центральный государственный исторический архив в Петербурге, ф.1291, оп.82, д.13, л.86.</p> <p>20. Галушко Ю.А., Колесников А.А. Школа российского офицерства. М., 1993. С.70.</p> <p>21. Кулешов С.Г. Краткие сведения обо всех кадетских корпусах Российской империи и других военно-учебных заведениях, исторически с ними связанных (kz44.narod.ru).</p> |
|---|---|

Жайлаубаев В.К., магистрант

Магистратура Университета международного бизнеса

***ЕВРАЗИЙСКОЕ ЭКОНОМИЧЕСКОЕ СООБЩЕСТВО (ЕВРАЗЭС) –
КЛЮЧЕВОЕ ЗВЕНО ГОСУДАРСТВЕННОГО РЕГУЛИРОВАНИЯ
ВНЕШНЕЭКОНОМИЧЕСКОЙ ИНТЕГРАЦИИ***

Интернационализация представляет собой процесс развития устойчивых экономических взаимосвязей между странами (прежде всего, на основе международного разделения труда (далее – МРТ) и выхода воспроизводства за рамки национального хозяйства. Росту интернационализации особенно активно способствуют транснациональные корпорации (далее - ТНК) [3, с. 59].

Следует различать интеграционные образования по достигнутому уровню интернационализации производства, которая может носить как формальный, так и реальный характер. Формальная интернационализация, как и интеграция, представляет собой такое международное обобществление производства, на основе которого экономические связи между странами устанавливаются на базе МРТ, не обусловленного соответствующими параметрами развития уровней производства взаимодействующих стран. Международная кооперация производства может развиваться, но ее участники находятся в разных экономических условиях, влияющих на конечные результаты.

Реальная же экономическая интеграция представляет собой такой уровень международного обобществления производства, который предусматривает определенный паритет основных социально-экономических параметров стран-участниц.

Экономическая интеграция, в свою очередь, создает условия для ускорения интернационализации производства стран-участниц этого процесса, выравнивания их основных социально-экономических параметров. Схематично процессы, ведущие к экономической интеграции, можно выразить следующей взаимосвязанной (с обратной связью) цепочкой: развитие производительных сил МРТ, интернационализация производства и капитала, экономическая интеграция. На экономическую интеграцию существенным образом влияют два фактора, о которых говорилось выше, – научно-технический прогресс (далее - НТП) и ТНК [3, с. 326].

Всего в мире, по данным ЮНКТАД, действует 39 тыс. транснациональных корпораций и 270 тыс. их филиалов с общей суммой активов 2,7 трлн. долл. Ежегодный объем продаж, осуществляемых филиалами ТНК,

превышает 6 трлн. долл. На долю США приходится более 1/3 из 100 крупнейших в мире ТНК.

Как отмечают эксперты ЮНКТАД, в 1995 году бурными темпами происходило слияние и приобретение компаний, особенно в Западной Европе. Это затронуло, прежде всего, такие секторы экономики, как энергетика, телекоммуникации, фармацевтическая промышленность и финансовые услуги.

Другим фактором развития интеграционных процессов являются глубокие сдвиги в структуре *международного разделения труда* (происходящие, прежде всего, под влиянием НТР). Сам термин «международное разделение труда», с одной стороны, традиционно выражает процесс стихийного распределения производственных обязанностей между нациями, специализацию отдельных стран на определенных видах продукции. С другой стороны, производственные обязанности планомерно распределяются внутри и между фирмами. Получает очень широкое распространение внутриотраслевая специализация.

Современный этап *научно-технической революции* выводит интернационализацию как рынка, так и производства на качественно новый уровень, несмотря на неравномерность распределения НТР выступает самостоятельным фактором, обуславливающим возрастание роли внешнеэкономических связей в современном общественном воспроизводстве. Не может быть успешным развитие науки и техники в той или иной стране в изоляции от других государств.

Открытость национальных экономик. Интенсивное развитие в последние годы кооперирования между фирмами разных стран привело к появлению крупных международных производственно-инвестиционных комплексов, инициаторами создания которых чаще всего являются ТНК. Для них внутрифирменное разделение

труда вышло за национальные границы и по существу превратилось в международное. На этой основе повышается степень открытости национальных экономик. Открытая экономика формируется на основе более полного включения страны в мирохозяйственные связи.

Значительную роль в формировании открытой экономики в развитых странах играет внешнеэкономическая стратегия государств, содействию кооперации с зарубежными фирмами и созданию правовой основы, способствующей притоку из-за рубежа капиталов, технологий, квалифицированных кадров [4, с. 307].

Несмотря на различия в подходах, идеологии, определениях и названиях тех или иных интеграционных процессов и группировок, в них можно выделить некоторые общие черты и закономерности. Исторически интеграция эволюционирует через несколько основных ступеней, каждая из которых свидетельствует о степени ее зрелости.

На *первом уровне*, когда страны еще только делают первые шаги к взаимному сближению, между ними заключаются *преференциальные торговые соглашения*. Такие соглашения могут подписываться либо на двусторонней основе между отдельными государствами, либо между уже существующей интеграционной группировкой и отдельной страной или группой стран. В соответствии с ними страны предоставляют более благоприятный режим друг другу, чем они предоставляют третьим странам. В известном смысле это отход от принципа наибольшего благоприятствования, который санкционирован ГАТТ/ВТО в рамках так называемых временных соглашений, ведущих к образованию таможенного союза. Преференциальные соглашения, предусматривающие сохранение национальных таможенных тарифов каждой из подписавших их стран, должны рассматриваться

даже не как начальный, а как подготовительный этап интеграционного процесса, который становится таковым, только когда приобретает более развитые формы. Никаких межгосударственных органов для управления преференциальными соглашениями не создается.

На *втором уровне* интеграции страны переходят к созданию *зоны свободной торговли*, предусматривающей уже не простое сокращение, а полную отмену таможенных тарифов во взаимной торговле при сохранении национальных таможенных тарифов в отношениях с третьими странами. В большинстве случаев условия зоны свободной торговли распространяются на все товары, кроме продуктов сельского хозяйства. Зона свободной торговли (далее – ЗСТ) может координироваться небольшим межгосударственным секретариатом, расположенным в одной из стран-членов, но зачастую обходится без него, согласовывая основные параметры своего развития на периодических совещаниях руководителей соответствующих ведомств.

Третий уровень интеграции связан с образованием *таможенного союза* (ТС) – согласованной отменой группой национальных таможенных тарифов и введением общего таможенного тарифа и единой системы нетарифного регулирования торговли в отношении третьих стран. Таможенный союз предусматривает беспешинную внутриинтеграционную торговлю товарами и услугами и полную свободу их перемещения внутри региона. Обычно таможенный союз требует создания уже более развитой системы межгосударственных органов, координирующих проведение согласованной внешнеторговой политики, чаще всего они принимают форму периодических совещаний министров, руководящих соответствующими ведомствами, которые в своей работе опираются на постоянно действующий

межгосударственный секретариат [1, с. 76].

Когда интеграционный процесс достигает *четвертого уровня* – *общего рынка (ОР)* – интегрирующие страны договариваются о свободе движения не только товаров и услуг, но и факторов производства – капитала и рабочей силы. Свобода межгосударственного передвижения, под защитой единого внешнего тарифа, факторов производства требует организационно значительно более высокого уровня межгосударственной координации экономической политики. Такая координация осуществляется на периодических совещаниях (обычно один-два раза в год) глав государств и правительств участвующих стран, значительно более частых встречах руководителей министерств финансов, центральных банков и других экономических ведомств, опирающихся на постоянно действующий секретариат. В рамках ЕС – это Европейский Совет глав государств и правительств, Совет министров ЕС и Секретариат ЕС.

Наконец, на *пятом*, самом высоком, *уровне* интеграция превращается в *экономический союз (ЭС)*, который предусматривает наряду с общим таможенным тарифом и свободой движения товаров и факторов производства также и координацию макроэкономической политики и унификацию законодательств в ключевых областях – валютной, бюджетной, денежной. На этом этапе возникает потребность в органах, наделенных уже не просто способностью координировать действия и наблюдать за экономическим развитием, но и принимать оперативные решения от лица группировки в целом. Правительства согласованно отказываются от части своих функций и тем самым уступают часть государственного суверенитета в пользу надгосударственных органов. Такие межгосударственные органы с надгосударственными функциями наделены правом принимать ре-

шения по вопросам, касающимся организации, без согласования с правительствами стран-членов. В рамках ЕС – это Комиссия ЕС.

Принципиально возможно существование и *шестого уровня* интеграции – *политического союза* (ПС), который предусматривал бы передачу национальными правительствами большей части своих функций в отношениях с третьими странами надгосударственным органам. Это фактически означало бы создание международной конфедерации и потерю суверенности отдельными государствами. Однако ни одна интеграционная группировка не только не достигла такого уровня развития, но даже и не ставит перед собой подобных задач [2, с. 301].

Исходя из опыта региональных интеграционных процессов в ЕС, североамериканских странах, объединившихся Канаде, Мексике и США (НАФТА), в какой-то мере латиноамериканских странах (МЕРКОСУР) можно вывести определенную закономерность экономического интегрирования.

Это, во-первых, эволюционный путь. Необходимо постепенно, не перешагивая этапы интеграции, создать условия как для производителей, так и для потребителей для свободного выбора партнеров и снятия административных барьеров и ограничений, создать нормально действующую рыночную среду в торгово-экономическом сотрудничестве.

Это, во-вторых, поэтапность реализации интеграционных задач. Необходимо создать для этого основу через ассоциации государств-участников зоны свободной торговли, таможенного союза, общего рынка капитала, товаров и услуг, труда и единого экономического пространства.

Это, в-третьих, необходимость формирования однотипности эконо-

мической среды, сближения уровня и темпов рыночных преобразований.

Наконец, в-четвертых, равноправность партнерства всех участников интеграционного процесса, действия без дискриминации и «исключений» [1, с. 32].

Следует также несколько слов сказать о принципах оценки интеграции. В рамках международной экономики в целом интеграция должна оцениваться с точки зрения того, является ли она шагом на пути к большей свободе торговли либо, напротив, оказывается ограничением на пути торговых потоков. В соответствии с правилами ГАТТ/ВТО существует только одно исключение из режима наибольшего благоприятствования (РНБ) – статья XXIV ГАТТ, которая предусматривает возможность создания таможенных союзов и зон свободной торговли. В соответствии с правилами перед созданием интеграционных группировок возможно существование на протяжении довольно длительного времени «переходных договоренностей», которые должны приводить к образованию таможенного союза или зоны свободной торговли через «разумный промежуток времени» при условии, что торговые барьеры между членами устранены на «практически все» товары и что барьеры в торговле с другими странами, по крайней мере, не увеличены.

Точно определить, на каком уровне развития действительно находится то или иное интеграционное объединение, довольно сложно в силу как отсутствия достаточно сопоставимой информации, так и зачастую возникающих сильных различий между провозглашенными целями и реальными достижениями. Нередко группировка, называющая себя экономическим союзом, может находиться лишь на ранних этапах взаимной ликвидации таможенных тарифов, то есть еще не достигнуть даже уровня зоны свободной торговли, а объединение,

считающее себя таможенным союзом, может вообще существовать только на бумаге, поскольку общий таможенный тариф еще не разработан и не введен.

Интеграционные группировки в международной экономике, особенно среди развивающихся стран, периодически возникают и исчезают. По данным ГАТТ/ВТО, к середине 90-х годов в мире насчитывалось более 30 интеграционных объединений различного типа по сравнению с 5–6 – в 80-е годы, когда многие группировки фактически не работали, и 18–20 – в 70-е годы, когда прогресс интеграции в Западной Европе дал толчок росту количества интеграционных объединений в других частях мира.

Классификация основных действующих интеграционных объединений по объявленным конечным целям показывает, что в современной международной экономике существует достаточно много примеров интеграционных группировок, находящихся на каждой из стадий развития интеграционного процесса. Уровень достигнутого прогресса в соответствии с поставленными целями весьма различен. Отдельные группировки полностью выполнили намеченную программу интеграции и совершенствуют ее отдельные стороны (Австралийско-Новозеландская ЗСТ, Центральноамериканский общий рынок, Балтийская ЗСТ и др.). Большинство, однако, еще находятся на ранних подступах к поставленным целям. Например, только Доминика и Сент-Винсент и Гренадины из числа 7 членов Организации восточно-карибских государств, называющей себя таможенным союзом, реально используют общий таможенный тариф в отношении третьих стран. А Африканское экономическое сообщество, провозглашающее целью создание экономического союза 51 африканской страны, будет организовываться в течение переходного

периода длительностью в 34 года, начиная с 1994 года.

Как показывает исторический опыт, наиболее просто оказывается реализовать на практике начальные этапы экономической интеграции до уровня таможенного союза. Независимо от провозглашенных целей и названий большинство группировок находятся на уровне либо преференциальных торговых соглашений, либо зоны свободной торговли, которые не включают каких-либо обязательств по согласованию.

У новых независимых государств, чьи экономики были в составе мощного единого народно-хозяйственного комплекса СССР, существует единственный путь занять достойное место в мировом экономическом сообществе – это региональная интеграция. Интеграция экономик постсоветских государств – это объективный и естественный процесс, обусловленный национальными интересами каждой из стран региона. Необходимость экономической интеграции в регионе во многом основана на глубокой взаимозависимости и взаимной дополняемости экономик стран региона. Как показывает анализ прошедших лет, поиски Казахстаном «своего места» в мирохозяйственных связях происходили не только под знаком постепенной либерализации его внешнеэкономических связей, роста объемов экспорта, но также и отработки приемлемых вариантов создания совместно с другими независимыми странами региональных систем взаимного экономического сотрудничества. Логическим результатом этого явилось вхождение Казахстана в созданные региональные объединения как, например, Содружество независимых государств (СНГ), Таможенный Союз (далее преобразованный в Евразийское экономическое сообщество), Центрально-азиатское сообщество и Единое экономическое пространство. Все созданные интеграционные объединения держаться на том,

что они выгодны для всех его участников. Но страны-участники Таможенного союза сумели договориться о формировании на его базе более прочного объединения для урегулирования не только торговых, но и социально-экономических отношений в интересах своих граждан и создания для этого задействованных и новых организационных структур. В результате было учреждено Евразийское экономическое сообщество [5, с. 49].

ЛИТЕРАТУРА

1. Ершов А.Д. Международные таможенные отношения. Учебное посо-

бие – Алматы, СПб институт ВЭС, экономики и права, 2000.

2. Международные экономические отношения. Учебное пособие. / Под ред. Елемесова Р.Е. – Алматы, Казак университеті, 2001.
3. Халипов С.В. Таможенное право: таможенное регулирование ВЭД. – М: «Зерцало-М», 2001.
4. Чекмарева Г.И. Основы таможенного дела: краткий курс. 2-ое изд. доп. и исправ. – Ростов на Дону: изд. центр «МарТ», 2003.
5. Мырзахметова А.М. Региональная интеграция – путь включения Казахстана в глобальные мирохозяйственные связи. // Вестник КазГУ, 2000., № 6 (22), С. 44-52.

Жамбалина А.Н., магистрант

Магистратура Университета международного бизнеса

ПРОБЛЕМА ЕСТЕСТВЕННЫХ МОНОПОЛИЙ – НЕДОСТАТОЧНЫЕ ИНВЕСТИЦИИ

Центральной проблемой, общей для большинства субъектов естественных монополий независимо от сектора, в котором они осуществляют свою деятельность, является недостаточное инвестирование в модернизацию активов предприятий. Отчасти это обусловлено существующим нестимулирующим подходом государственного регулирования, отчасти связано с общими для переходной экономики институциональными проблемами корпоративного управления и собственности. Казахская экономика обусловлена существенными потребностями в инвестиционных ресурсах и способах их привлечения и использования в различных отраслях. В связи с тем, что в настоящее время казахские естественные монополии являются стержнем поступательного развития казахской экономической системы, именно их деятельность в области инвестиций является наиболее актуальной, требующей всестороннего подхода к планированию, организации и внедрению.

В Казахстане естественные монополии присутствуют в таких базовых отраслях экономики, как электроэнергетика, газовая промышленность железнодорожный транспорт и т.д. Помимо того, что данные отрасли обеспечивают эффективное и бесперебойное функционирование всей экономической системы страны, они также исполняют роль основного источника средств пополнения бюджета и экспортных доходов казахской экономики. Более того, в последние годы именно данные отрасли явились источником роста экономики страны в целом, учитывая как благоприятную внешнеэкономическую конъюнктуру, так и прогресс в повышении внутренней эффективности хозяйствования многих из отечественных естественных монополий.

К сферам естественных монополий в Республике Казахстан относятся услуги (товары, работы)[1]:

- 1) по транспортировке нефти и (или) нефтепродуктов по магистральным трубопроводам;

2) по хранению, транспортировке газа или газового конденсата по магистральным и (или) распределительным трубопроводам, эксплуатации газораспределительных установок и связанных с ними газораспределительных газопроводов;

3) по передаче и (или) распределению электрической энергии;

4) по производству, передаче, распределению и (или) снабжению тепловой энергией;

5) по технической диспетчеризации отпуска в сеть и потребления электрической энергии;

6) магистральных железнодорожных сетей;

7) подъездных путей;

8) аэронавигации;

9) портов, аэропортов;

10) телекоммуникаций при условии отсутствия конкурентного оператора связи по причине технологической невозможности либо экономической нецелесообразности предоставления данных видов услуг, за исключением универсальных услуг телекоммуникаций;

11) по предоставлению в имущество найм (аренду) или пользование кабельной канализации и иных основных средств, технологически связанных с присоединением сетей телекоммуникаций к сети телекоммуникаций общего пользования;

12) водохозяйственной и (или) канализационной систем;

13) общедоступные услуги почтовой связи.

Несмотря на значимость казахстанских естественных монополий для отечественной экономики, именно в этих областях наблюдается значительный износ основных средств. Поэтому наиболее остро стоит вопрос о привлечении в эти отрасли инвестиционных ресурсов для целей обновления парка основных фондов, повышения конкурентоспособности компаний сферы естественных моно-

полий и внедрения новых прогрессивных технологий.

Инвестиционная программа - это программа вложения и возврата средств, направленных на создание новых активов, расширение, восстановление, обновление, поддержку существующих активов, реконструкцию, техническое перевооружение основных средств субъекта естественной монополии, на краткосрочный, среднесрочный или долгосрочный период с целью получения технико-экономического эффекта, включающая в себя один или несколько инвестиционных проектов.[1]

В рамках задач по повышению качества инвестиционной политики естественной монополии также должны решаться исключительно важные вопросы подготовки профессиональных кадров с целью реализации комплексных инвестиционных задач. В настоящее время естественные монополии становятся все более рыночно-ориентированными и участвуют в таких ранее не освоенных ими сферах, как привлечение на финансовые рынки внешних инвестиций или выход на экспортные рынки сбыта. Кроме того, они проводят реструктуризацию своей деятельности в целях повышения эффективности. Все эти обстоятельства диктуют необходимость адекватной подготовки, привлечения и мотивации кадров высшей квалификации в сферах естественной монополии.

Необходима разработка основных направлений и методических рекомендаций по проведению и реализации эффективной инвестиционной политики естественных монополий с учетом специфических отраслевых требований и ограничений, обусловленных государственным регулированием деятельности данных компаний.

Инвестициями могут являться как портфельные, так и прямые вложения капитала. Портфельные инвестиции предполагают вложение финансовых ресурсов в ценные бумаги (акции и

облигации) различных хозяйствующих субъектов, которые уже самостоятельно распоряжаются полученными средствами в своей деятельности. Другими словами, портфельный инвестор напрямую не контролирует процессы распределения и освоения получаемых средств и, соответственно, довольствуется возможными будущими доходами по приобретенным ценным бумагам. С другой стороны, прямые инвестиции предполагают вложение финансовых ресурсов в определенные проекты хозяйствующих субъектов, например, строительство нового завода, обновление парка основных средств или приобретение новых технологий. Все это дает инвестору возможность более эффективно контролировать целевое использование инвестируемых средств.[2]

В Казахстане на этапе приватизации и демонополизации экономической системы определился круг естественных монополий, которые попали под принятый Закон «О естественных монополиях», регулирующий деятельность субъектов естественных монополий. Настоящий закон трактует понятие естественной монополии, как состояние рынка услуг (товаров, работ), при котором, создание конкурентных условий для удовлетворения спроса на определенный вид услуг (товаров, работ) не возможно или экономически не целесообразно в силу технологических особенностей производства и предоставления данного вида услуг (товаров, работ).

Выделяются следующие основные признаки естественных монополий:

1) деятельность субъектов естественных монополий эффективнее в отсутствие конкуренции, что связано с существенной экономией на масштабах производства и высокими условно-постоянными издержками;

2) высокие барьеры для входа на рынок, поскольку фиксированные издержки, связанные со строительством

определенных объектов инфраструктуры (такие, как дороги, трубопроводы, линии электропередач), столь высоки, что организация параллельной системы с теми же функциями вряд ли окупится;

3) низкая эластичность спроса, поскольку спрос на продукцию или услуги, производимые субъектами естественных монополий, в меньшей степени зависит от изменения цены, чем спрос на другие виды продукции, поскольку их нельзя заменить другими товарами. Данная продукция удовлетворяет важнейшие потребности населения или других отраслей промышленности. К таким товарам, например, относятся электроэнергия, газ, железнодорожные перевозки и т.п.;

4) сетевой характер организации рынка, т.е. наличие целостной системы протяженных в пространстве сетей, посредством которой производится оказание определенной услуги, в том числе наличие организованной сети, для которой необходимо диспетчирование из единого центра в реальном масштабе времени.[3]

Для казахстанской экономики свойственны некоторые специфические факторы, способствующие образованию естественных монополий. Становится крайне затруднительным и, зачастую, просто неэффективным процесс демонополизации и либерализации, что может привести к распаду сложившейся системы экономических взаимоотношений.

Инвестиционная деятельность особенно важна для тех экономик, где существуют естественные монополии. Данные компании являются существенными потребителями инвестиционных ресурсов из-за капиталоемкости своих производств и их долгосрочного инвестиционного цикла. Казахстанская экономика в настоящее время во многом зависит от деятельности своих естественных монополий, вес которых в общем объеме выпуска промышленной продукции значите-

лен. Поэтому неслучайно данная статья посвящена исследованию проблемы управления инвестиционной деятельностью в сферах естественных монополий.

ЛИТЕРАТУРА

1. О естественных монополиях: Закон Республики Казахстан от 9 июня 1998 г. № 272-1 ЗРК. // Электронная база данных «Законодательство»

ВК регионального центра правовой информации.

2. Своик П.В. Цена монополии. Анти-монопольная и ценовая политика в Казахстане на пути к рынку (1993-1995 гг.). – Алматы: АО «Караван», 1995.
3. Майдыров С.Г. Монополия и рост цен. Доминирующее положение на рынке. // Экономика Казахстана. - 1997. - №3

Искендеров А.Б., магистрант

Магистратура Университета Международного бизнеса

ОБ ОПЫТЕ САМОУПРАВЛЕНИЯ

Формирование местного самоуправления в Казахстане одна из актуальнейших тем в общественно-политической жизни страны. И немало важно, что политики понимают необходимость для дальнейшего развития Казахстана как в социально-экономическом, так и в общественно-политическом плане введения института самоуправления.

Институт самоуправления – это не находка дня сегодняшнего, а исторически сложившийся метод наиболее эффективного управления. Становление самоуправления в нашей стране связано с решением множества проблем в организационно-правовой, экономической, политической и общественной направлениях государственного управления.

Вектор в сторону развития самоуправления (МСУ) не вызывает вопросов и отрицательных откликов, но большой вопрос о характере, организации, задачах и полномочиях местного самоуправления – это вопрос о возможностях, границах, формах организации современной демократии и одновременно вопрос о механизмах и формах организации эффективного управления и развития на местном уровне [1].

Следует учесть, что целый раздел поправок в Конституцию касается развития местного самоуправления. В частности, сельские акимы, наряду с выполнением государственных функций, получают возможность легитимно решать задачи МСУ. Срок полномочий маслихатов увеличивается до пяти лет. С их согласия станут назначаться акимы всех уровней. Упрощается и процедура выражения маслихатом недоверия акиму. В Казахстане не проработана правовая основа деятельности МСУ, все организации самоуправления, действующие на территории страны, они зарегистрированы в форме общественных объединений граждан.

Усиление же роли местных представительных органов и предоставление им дополнительных полномочий – один из первых шагов по формированию самоуправления на местах. Следует отметить, что предпосылки для создания четкой структуры МСУ на территории городов и районов в Казахстане уже имеются. Такими органами являются маслихаты, избранные на основе свободного, тайного, прямого всеобщего голосования. Необходимо учитывать, что местное самоуправление в значительной степени является продолже-

нием государственной власти, в то же время оно осуществляется с участием местного населения, поэтому имеет и общественную природу. Следовательно, органы местного самоуправления выполняют двойные функции – государственную и негосударственную.[2]

Определенный практический опыт вовлечения населения в управление, повышения социальной активности имеет и Костанайская область. В этой статье мне бы хотелось осветить деятельность общественного городского объединения (ОГО) «Созидание» города Лисаковск. Одним из главных направлений работы этого объединения является социальное проектирование и, в частности, участие его в создании Генерального социального проекта (ГСП) развития городской жизненной среды. [3]

Власти города, решая экономические проблемы, решили одну из самых основных социальных проблем – вовлекли в управление городом большую часть населения. Используя при этом преимущества социальной экономической зоны (СЭЗ в 1993-1998 г.г.), то есть предоставленную определенную экономическую свободу действий. И, конечно, нельзя не отметить чуть более 30-ий возраст и неплохой жилищный фонд города. Итак, вернемся к «Созиданию» в 1999 году инициативная группа городского движения «За самоуправляемый город» (ОО «Созидание») достигают договоренности о поддержке со стороны бизнеса в виде Декларации хозяйственных руководителей юридических лиц, заключается 3-х сторонний договор между городскими властями, профсоюзами и работодателями. Таким образом, регистрируется 28 июля 2000 года ОО «Созидание» основная цель которой – мобилизация населения для комплексного развития города.

Организация имеет структурные единицы и активистов на 3 уровнях внутригородского общественного са-

моуправления (жилой дом, микрорайон, город), объединяет 660 человек. Работа организации построена на планомерной основе, согласно Уставу организации – первичными организациями в течение года руководят комитеты, руководящим органам считается ежегодно избираемый Совет в составе 9-13 человек, финансово-хозяйственную деятельность контролирует ревизионная комиссия. [4]

Организация работает по 8 различным направлениям:

1. привлечение населения к трудовой акции по сохранению жилищного фонда города, поддержанию нормального санитарного состояния, благоустройства и озеленения микрорайонов города;

2. целенаправленная работа с социальными группами населения;

3. культурно-просветительная, физкультурно-оздоровительная массовая работа среди жителей города;

4. привлечения населения к охране общественного порядка по месту жительства;

5. совершенствования концепции «Лисаковск: модель самоуправляемого города»;

6. совершенствование в микрорайонах города общественного самоуправления, улучшения внутриорганизационной работы ОО «Созидание»;

7. совершенствование партнерских отношений с органами госвласти, общественными организациями, научными учреждениями и международными фондами и организациями;

8. формирование и развитие ресурсной базы организации. [5]

Еще одной отличительной чертой города, является создание СОМов (Совет обществу микрорайонов), приняты временные положения о совете обществу микрорайонов. СОМы формируют общегородскую систему координирования действий, направленных на повышение эффективности воспитательной

работы среди населения по месту жительства. Они создаются в сложившихся границах микрорайонов, включают в себя трудовые коллективы предприятий и организаций, учебные заведения, учреждения культуры и здравоохранения, спортивные общества, административные органы, общественные организации, кооператив собственников квартир. Состав Совета формируется из представителей трудовых коллективов, учебных заведений и других организаций, расположенных на территории данных микрорайонов, свою работу проводит во взаимодействии с депутатской группой, правоохранительными органами, КСК. Координирует работу, проводимую СОМами ОО «Созидание», в декабре 2001 года утверждено несколько положений касающихся деятельности СОМов «О городском координационном Совете по работе с населением г.Лисаковска по месту жительства», «О попечительском Совете участников соглашения по работе среди населения г.Лисаковска по месту жительства».

Есть в деятельности ОО «Созидание» и такие проблемы, как:

- пассивность большинства жителей города;
- организация работает на общественных началах без достаточного финансового обеспечения;
- нет полной заинтересованности большинства хозяйствующих субъектов города.

Конечно, г.Лисаковск не единственный город, разработавший модель местного самоуправления на территории Республики Казахстан так например: на основании временного положения маслихат Алматы разработал схему управления города с учетом органов МСУ, подготовлено положение об административно-территориальных округах. Всего таких 37 – по количеству округов депутатов маслихата. В своей структуре они имеют комитеты территориального

самоуправления населения, кооперативы собственников помещений, товарищеские суды, опорные пункты полиции, участковых, взаимодействуют с органами образования, культуры, здравоохранения, предприятиями, организациями и учреждениями. Председатель комитета местного самоуправления в южном мегаполисе избирается на собраниях населения в масштабе избирательного округа и утверждается на сессии городского маслихата.[6]

Но всем организациям самоуправления в стране необходимо для обеспечения финансово-экономических условий деятельности, а также обеспечения выполнения передаваемых ему функций по социально-экономическому и культурному развитию районов, микрорайонов, аулов и поселков предоставление МСУ права формирования бюджета административных территорий, введение налогов местного значения и других сборов, не запрещенных законом. Также необходимо распределить коммунальную собственность по уровням местного государственного и самоуправления. Это позволит исключить принятие некомпетентных и волевых решений, коррупцию в исполнительных органах, усилит ответственность органов самоуправления за качественное исполнение в соответствующие сроки намеченных программ, а также повысит контроль за исполнением проводимых работ.[7]

Следует вывод, что МСУ необходимое благо, для успешного проведения как административных, экономических, так и политических реформ в стране. А значит, не игнорируя международный опыт, но с учетом уже имеющегося практического опыта в Казахстане, его недостатков и достоинств, существующие модели самоуправления должны быть проанализированы и учтены в законопроекте «О местном самоуправлении в Республике Казахстан».

ЛИТЕРАТУРА

1. Бурлаков Л. Местное самоуправление – основа гражданского общества. Из информационно-аналитических материалов к выездному заседанию Совета по взаимодействию с местными представительными органами (маслихатами) при Сенате Парламента РК в Костанайской области. Астана, февраль 2008 г.
2. Турегельдинов Ж. Местное самоуправление: каким ему быть? Из информационно-аналитических материалов к выездному заседанию Совета по взаимодействию с местными представительными органами (маслихатами) при Сенате Парламента РК в Костанайской области. Астана, февраль 2008 г.
3. Ильницкий А.Я. Гражданское сознание (Информационный бюллетень №5). Лисаковск, 2005.
4. Ильницкий А.Я. Гражданское сознание (Информационный бюллетень №5). Лисаковск, 2005.
5. Ильницкий А.Я. Гражданское сознание (Информационный бюллетень №5). Лисаковск, 2005.
6. Жумабек Т. Депутат Сената Парламента РК, Местное самоуправление: каким ему быть? Юрист-справочная правовая система. 22.05.2007.
7. Жумабек Т. Депутат Сената Парламента РК, Местное самоуправление: каким ему быть? Юрист-справочная правовая система 22.05.2007.

Исмаилова Ж.Б., оқытушы

Костанай мемлекеттік педагогикалық институты

ХАЛЫҚАРАЛЫҚ СОТТЫҢ ІС ҚАРАУЫНЫҢ ТЕОРИЯЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ

Біріккен Ұлттар Ұйымының жарғысының 7-бабының 1-тармағына сәйкес, Біріккен Ұлттар Ұйымының басты сот органдарының бірі болып халықаралық сот болып табылады. Сондай-ақ аталған құжаттың 92-бабы бойынша Біріккен Ұлттар Ұйымының басты сот органы Халықаралық сот болып белгіленген. Оның негізгі міндеті-дауласып жатқан мемлекеттердің оған шағым еткен кез-келген халықаралық дауды шешіп беруі болып табылады. Біріккен Ұлттар Ұйымының жарғысының 33-бабының 1-тармағында халықаралық дауларды реттеудің бейбіт жолдары атап көрсетілген, солардың бірі соттық істі қарауы, атап айтқанда, тұрақты қызмет атқаратын халықаралық сот [1].

Халықаралық дауларды шешу үшін, құқық негізі арқылы шешім шығара алатын әділ органға жүгіну бір жаңа ой емес екені мәлім. Халықаралық юрисдикциядағы аралық соттардың ең ежелгі нысаны және оларды қолдану тәжірибелері ежелгі Шығыс-

қа белгілі болды. Орта ғасырда әжептәуір жиі дауларды шешудің осы әлжуас түрі кездесті. Ұлыбритания мен АҚШ арасында жасалған Джей шартынан халықаралық соттың істі қарауының қазіргі тарихы басталады. Осы екі ел арасындағы бірсыпыра дауларды шешу мақсатында шарт алдын ала аралас комиссияны құруды қарастырған. Ол халықаралық соттың басшылығымен және елдердің әрқайсысымен тағайындалған мүшелердің тең санымен құрылған. XIX ғасырда соттың халықаралық істерді қарауға деген беталыс одан әрі дамуын арта түсті. АҚШ-тағы азаматтық соғыстың уақытында Ұлыбританиямен бейтараптықты бұзғанына байланысты, АҚШ-тың Ұлыбританияға «Алабама» крейсері жөніндегі ісі бойынша даудамайды білдіруіне қатысты. 1872 жылы АҚШ-пен Ұлыбритания арасындағы аралық соттың дауды қарауы, аралық соттың эволюциясы барысында шешуші кезеңі болды [2].

Ресейдің бастамасымен шақырылған 1899 жылы Гаагада өткен бірінші бітім конференциясынан кейін, тек XX ғасырдың басында ғана халықаралық дауларды шешудің аралық тәсілі ретінде ұйымдастырушылық рәсімделуін тапты. Конференцияға қатысқан ірі мемлекеттер халықаралық дауларды бейбіт жолмен шешу жөніндегі Гаага конвенциясына қол қойды. Конвенцияға сәйкес олар мемлекеттер арасындағы қатынастарды мүмкіндігінше күш-қаруды қолданудан қашқақтау мақсатында халықаралық алауыздықты бейбіт жолдармен реттеуді қамтамасыз ету үшін барынша көп күш салуды міндеттенді. Конвенция қатысушылары Аралық соттың тұрақты палатасын құрды. Палата тұрақты орган ретінде құрылған болса да, ол осы сөздің толық мағынасындай, тұрақты жұмыс істейтін сотқа айналған жоқ. Нақтылы дауды қарап талқылау үшін, сот құрамын құратып және мемлекеттермен бір немесе бірнеше арбитрларды таңдап алу мүмкіндігі бар, 150-200 тұлғалардан (әр келісім беретін мемлекеттен 4 судьядан) тұратын тізімді Конвенция алдын ала қарастырды.

1907 жылдың екінші Гаага бітім конференциясы екі органды құрды: Халықаралық жұлде палатасын және Аралық соты. Олардың қызметі Аралық соттың Тұрақты Палатасының сот іс-жүргізуі өзгеше едәуір аса көбірек тұрақты сипатта болуы керек екендігі айтылды. Әр түрлі себептермен осы соттарды құру мақсатындағы талаптануы жетістікке апарған жоқ, бірақ оларды құру туралы шешімнің өзі халықаралық деңгейде соттың істі қарау үрдісінің ұйымдастырылуына мемлекеттердің бірінші қадамы болды. Екінші Гаага конференциясында АҚШ делегациясының бір мүшесі Аралық сот туралы былай деді (бұл ойдың дұрыстығы кейін тарихпен расталды): Соттың бұл түрі біріккен ұлттар оған берген өкілеттер негізінде шешімдерді шығара алады [3].

Хронологиялы бірінші халықаралық сот органы болып – Орталық Американдық сот табылады. Ол 1907 жылы АҚШ тікелей саяси қысымымен Гватемала, Гондурас, Коста-Рико, Никарагуа және Сальвадормен құрылды. Сот суб аймақ мемлекеттердің саяси бірлесуінің тездетуі үшін және саяси тұрақтылықты қамтамасыз ету үшін құралды. Ол тек қана он жыл қызмет етті, өйткені өз алдына қойған міндеттерді орындап шыға алмады. Орталық Американдық сот Халықаралық құқықтың дамуына және халықаралық сот органдарының құру тәжірибесіне біршама белгілі ықпал жасай алмады.

Тұрақты халықаралық органды құру идеясына Стояновтан бастап орыс заңгерлері, халықаралық саясат білгірлері көп зейін аударды. Бұл мәселе туралы халықаралық сот жөніндегі Л.Камаровскийдің еңбегі маңызды мәнге ие. Бұл жұмыста алғаш ретте әлем заңтану әдебиетінде тұрақты халықаралық сот қызметінің жалпы ұйымдастырушылық бастамаларының теориялық негізі және тұжырымдамасы беріліп отыр. Л. Камаровский халықаралық соттың керек екендігін егемендікпен халықаралық қатынастың байланыса бастағандықтан дәйектемелейді. Халықаралық қатынас мемлекеттер арасындағы қатынаста теңдік пен өзара қарым-қатынасты білдіреді. Осылай, тұрақты халықаралық сот мемлекетаралық болып танылады [4].

Л. Камаровскийдің ойынша, тұрақты халықаралық сот келесідей ұйымдастырушылық принциптерге негізделген: сот тәуелсіздігі, алқалылық, жарастылық, жариялылық, кассациялық, халықаралық істердің сипаты бойынша департаменттерге бөлінуі. Егемендік принципі негізінде, мемлекеттер үшін сотқа жүгіну өз еркімен жүргізілуі тиіс. Сот құзыреттігінен толығымен мемлекеттердің барлық ішкі істері қатысты болмауы тиіс. Соттың шешімі міндетті сипатта

болуы керек. Мәжбүрлеуі мүмкін, бірақ шектелген сипатта. Соттың қарамағына қару күштерді тапсырылуына жол берілмейді.

Халықаралық сот органдары тарихи факт жүзінде жалпы күзіреттігі бірінші әмбебап халықаралық сот органы болып табылатын Ұлттар Лигасы жанындағы Халықаралық сот төрелігінің тұрақты палатасынан бастау алады. 1920 жылы Ұлттар Лигасы Статутының 14-бабына сәйкес құрылған Халықаралық Сот төрелігінің тұрақты палатасы, халықаралық дауларды соттың шешуі саласында ілгері үлкен қадам болып табылды. Халықаралық Сот төрелігінің Тұрақты Палатасы өзінің түсінігінде сот органы болып саналды және де өз қызметтерін орындауға дайын болды. Бірақта Аралық Соттың Тұрақты Палатасына ұқсас оның күзіреттігі даудағы тараптардың келісімінен толығымен тәуелді болды. Басқа жақтан қараған кезде, жаңа сот органы әр уақытта әр мемлекет үшін қызмет атқара алатындығын ескерсек, тек қана белгілі дауды шешкен кездегі соттың юрисдикциясын тануы болған жоқ, сол сияқты басқа да барлық болашақта болуы мүмкін деген дауларды тануға бетбұрыс болды. Осыменен Палата факультативті юрисдикцияда болды. Соған қоса Палата міндетті күзіретті бөліп беру мүмкіндігі қарастырылды. 1939 жылға қарай Палатаның міндетті юрисдикциясын 65 мемлекет таныды. Оның факт жүзіндегі қызмет атқарған кезін (яғни 1922 жылдың қаңтарынан 1940 жылдың ақпанына дейін) де қарастырылуға 79 іс берілді, 12 тоқтатылған және 65 істі түсіндіру жөніндегі 2 өтінішті қоспаған кезде (2). Басым көпшілігі ол істердің қатарына еуропалық ішкі даулар мен проблемалар кірді, өйткені олар көп жақты және екі жақты халықаралдық қатынастардың дамуында үлкен рөлге ие болған жоқ. Сот төрелігін жүзеге асырудан басқа, яғни даулардың шешімін шығарудан басқа Ұлттар Лигасы

Ассамблясының және Кеңесінің өтініші бойынша заң мәселелері жөнінде өз ойларын білдіруге құқылы болды. Осылай алғаш рет жалпы сипаттағы халықаралық сот пайда болды [5].

Ұлттар Лигасы Статутының 14-бабының негізінде, 1920 жылы Ұлттар Лигасы Кеңесімен Ұлттар Лигасы Ассамблясымен және кеңесімен осы жылдың желтоқсанында мақұлданған сот Статутының жобасын әзірленген заңгерлердің арнайы комиссиясын құрды. 1921 жылы Халықаралық Сот төрелігінің Тұрақты Палатасына судья-мүшелерді сайлауы өткізілді. Судьялар тоғыз жыл мерзіміне сайланды. Алғашында сот он бір судья және төрт орынбасарларынан құрылып, кейін судьялардың саны он беске дейін өсті. Кеңес Одағы Палата статутына қол қою жөніндегі хаттамаға қатысушы болған жоқ, Ұлттар Лигасына 1934 жылы кірген соң да бұл мекеменің күзіретін таныған жоқ [6].

1945 жылы БҰҰ-ның жарғысына сәйкес жаңа Халықаралық Сот деген сот органы құрылды. БҰҰ-ның жарғысының 92-бабына сәйкес, Халықаралық Сот-Біріккен Ұлттар Ұйымының басты сот органы болып табылады. Оның құрылуы БҰҰ Жарғысының 33-баптың 1-тармағының жүзеге асырылуын білдірді, өйткені ол соттың істі қарауын ұйымдастыру мүмкіндігін халықаралық дауларды шешудің бітімгершілік амалы ретінде қарастырылды.

Халықаралық Соттың Статуты БҰҰ Жарғысының XIY бөлімімен қоса Думбортон-Оксте (1941 жыл) өткен конференцияда, Вашингтондағы заңгерлер Комитетінде және Сан-Францискода 1945 жылы өткізілген конференцияда жасалынды.

1945 жылы 26 маусымда қол қойылған және сол жылы жиырма төртінші қазанда күшіне енген Статутына сәйкес, халықаралық сот БҰҰ-ның басты сот органы болып табылады.

БҰҰ-ның мүшелері бір уақытта Сот статутының қатысушылары болып табылады, ал БҰҰ-ның мүшелері емес шарт негізінде БҰҰ-ның Бас Ассамблеясы Қауіпсіздік Кеңесінің ұсынысы бойынша қатысушылары бола алады (БҰҰ-ның жарғысының 13-бабы). Сот әр бөлек іс үшін және Статуттың басқа мүше емес мемлекеттер үшін Қауіпсіздік Кеңесі айқындаған шарт жүзінде ашық (Статуттың 35-бабы).

Халықаралық Сот халықаралық құқық саласында беделі танылған заңгерлер немесе жоғарғы Сот лауазымдарын тағайындау үшін өз елдерінде қойылатын талаптарды қанағаттандыратын жоғары моральдық қасиеттерге ие тұлғалардың санынан азаматтыққа тәуелді еместігін ескере отырып сайланған, тәуелсіз судьялар алқасын құратын он бес адамнан құралған.

Сот мүшесіне үміткерлер әр мемлекетте, Аралық соттың Тұрақты Палатасының мүшелерінен құрылған «ұлттық топтар» деп аталатын мүшелерімен ұсынылады. Егер белгілі бір мемлекет Палатаға мүше болмаса, онда ол Халықаралық Соттың мүшелеріне үміткерлерді ұсыну үшін арнайы ұлттық топты құрады. Аралық Соттың Тұрақты Палатасының ұлттық тобының ұсынысы бойынша тізімге кіргізілген тұлғалардың санынан Сот мүшелері Бас Ассамблеясымен және Қауіпсіздік Кеңесімен сайланады.

БҰҰ-ның мүшесі болып табылмайтын, бірақ Статуттың қатысушы мемлекеті болып табылатын ел судьяларды сайлауға қатыса алады, егер ерекше келісімнің жоқ екендігі болса, онда Қауіпсіздік Кеңесінің ұсынымымен Бас Ассамблея айқындаған шарт жүзінде жүргізіледі. Бұл резолюция 1948 жылдың 8 қазанында Бас Ассамблеямен қабылданды. Осы резолюцияға сәйкес, барлық БҰҰ-ға мүше және мүше емес мемлекеттер судьяға үміткерлерді ұсыну және сайлау кезінде тең жағдайға ие.

Сотта өндіріс француз және ағылшын тілдерінде жүргізіледі, бірақ әр тарап ресми тілдердің екеуінен біріне сөздерді және құжаттарды аударып, басқа тілді қолдауға құқылы.

Әр іс ерекше сәйкес екі (жазбаша және ауызша) сатыда жүргізіледі.

Жазбаша саты бірнеше айға созылады. Өйткені әр тараптар іс бойынша жазбаша түсінік-мемарандумдарды ұсыну қажет. Іс екі мемлекеттің келісімді тапсыру мезетінен басталады.

Егер мемлекет сот күзіреттігіне бағыну міндеттемесін өзіне алса, онда оған қарсы іс мемлекетке талапкер біржақты жазбаша түрде жүгінгеннен кейін басталады.

Ауызша сот істің тыңдауға дайын болған кезде басталады. Бұл сот әдетте бірнеше күнге, кейде бірнеше жетіге созылады. Тараптар өкілеттер арқылы қатысады. Олар қорғаушы мен іс бойынша өкілеттің көмегін пайдалана алады. Осындай сатыдан кейін Соттың жабық жиналысы өткізіледі. Жариялы отырыста тек сот шешімі жарияланады. Ол судьялардың дауыс көпшілігімен қабылданады, дауыс саны тең болса, төрағаның дауысы шешуші болады.

Сот Статутының 57-бабы әр судьяға өз ерекше ойын білдіру құқығын береді, егер де шешім толығымен немесе жартылай оның ойын білдірмесе. Сот Регламентінің 74-бабының 2-тармағына сәйкес судьялар шешімімен келіспейтіндігін білдіре алады, не ерекше оймен бөлісе алады. Осылай бірінші кезде оны жеке, екіншісін ерекше деп атайды.

Халықаралық сот төрелігінің тұрақты палатасының тәжірибесіне сәйкес, олар басылуға жобамен бірге жіберілуі үшін жеке және ерекше ой пікірлер шешім жобасының екінші ақырына дейін ұсынылуы тиіс [3].

Халықаралық қатынастарда Халықаралық Соттың құқығы едәуір үлкен. Осы себептен соттың рөлін

арттыру үшін субектілер ортасын ұлғайту керек. Сотқа тек мемлекеттер ғана қол жеткізе алатынын білеміз, бірақ БҰҰ Жарғысының 71-бабына сәйкес консультативті мәртебеге ие халықаралық үкіметтік және үкіметтік емес ұйымдар да Сотқа жүгіне алса, бұл жаңа норма сот рөлін арттыруға үлкен ықпал тигізуі мүмкін. Жыл сайын Халықаралық Сотқа өндіріске істі қабылдау жөніндегі 600 арыздарға дейін қабылдауы, қызметінің үлкен перспективасын білдіреді.

Халықаралық Сот Статутын реформалау жөніндегі мәселелер көп қарастырылады. Ой-пікірлер мен ұсыныстар да көп. Олар Сот юрисдикциясын істі қарауға арнаған мәселелер ортасын ұлғайтумен арттыруды ұсынады.

59 мемлекет және де басқа да мемлекеттер БҰҰ Халықаралық Сотының міндетті юрисдикциясын тануға келісім білдіріп, осы мәселеге қатысты алдында белгіленген сөздерді жоққа шығарып жатыр.

Бұл мәселеге қатысты жұмыс жалғасуда, өйткені Халықаралық Сот мемлекетаралық дауларды шешуде соңғы инстанция бола отырып, мемлекеттер үшін кепіл болып табылатыны сияқты [7].

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Лукашук И.И. Международное право. Особенная часть: учебник. 2-е изд. М: издательство Бек, 2000. 220 с.
2. М. Беджауи, Международный Суд ООН: прошлое и будущее, Журнал международного права, 1995, № 2, 42 с.
3. Нысанбаев Н. Судебная защита прав человека, ретроспективный анализ.//Евразийское сообщество: общество политика, культура. 2001. №1.С.39
4. Рыжаков А.Р. Правоохранительные органы. М., 2001.
5. Черных Г.Г. Судебная власть. М., 1998.
6. Халықаралық құқық. Дәрістер курсы.-Алматы. Қаз ГЗУ, 2003.-472 б.
7. Лазарев С.Л. Международный арбитраж. М., 1989.

Қанапина С.Ғ., аға оқытушы, филология ғылымдарының кандидаты

Көбекова Ж.Қ., магистранты

Қостанай мемлекеттік педагогикалық институты

М. МАҚАТАЕВ ӨЛЕҢДЕРІНДЕГІ КОНТЕКСТІК СИНОНИМДЕРДІҢ СТИЛЬДІК ҚОЛДАНЫСЫ

Синонимдерге анықтама беруде әр автор әр түрлі белгілерге сүйенеді, мәселен, Л.А.Булаховский, А.Д.Григорьева, Л.Н.Саркисова, В.К.Фаворин синонимдер мағынасы жағынан тең сөздер десе, Р.А.Будагов, А.Н.Гвоздев, қазақ ғалымдары К.Аханов, Ә.Болғанбаев синонимдер – мағыналары жағынан сәйкес келіп, бір ұғымды білдіреді дейді. Сол сияқты А.Реформатский синонимдер әр түрлі ұғымды білдіреді деп есептесе, Е.М.Галкина-Федорук, Н.М.Шанский, К.В.Горшкова синонимдер бір ғана объективтік шындықты бейнелей ке-

ліп, стилистикалық және мағыналық реңктер арқылы айқындалатын сөздер деп тұжырымдайды.

Белгілі ғалым Ф.Ш.Оразбаева өзінің «Қазіргі қазақ тіліндегі сын есім синонимдер» атты еңбегінде мынадай тұжырым жасайды: «Кез келген тілді алсақ, синонимдер - сол тілдің сөздік құрамы мен сөз байлығының дәрежесін байқатар көрсеткіш. Оның тілдегі сөздік қордың дамуына емес, жалпы көркем әдебиеттің, өнердің кемелденіп, толысуына, көркем сөздің жетілуіне, күнделікті өміріміздегі қарапайым сөйлеу тілінің нәрленіп, қа-

лыптасуына тигізер әсері мол. Осы тұрғыдан алғанда, лексикалық синонимдердің қоғамдық-тілдік қарым-қатынаста атқаратын маңызы зор. Синонимдер, біріншіден, әдеби тілдің жоғары талғамды болуын қажет етсе, екіншіден, қарапайым сөйлеу тілінің әдеби тіл дәрежесіне көтерілуіне әсерін тигізеді» [1,3 б].

Қазақ тіліндегі көп мағыналы сөздерден жасалған синонимдердің лексика-семантикалық сипатын анықтап, көп мағыналы сөздер мен синоним, омоним, антоним категорияларының жүйелі түрде бір ғана парадигмалық қатынасқа енетіндігін ғалым Ғ.Қ.Резуанова өзінің кандидаттық диссертациясында қарастырып, синонимге мынадай тұжырым жасады: «Тіліміздегі синонимдер лексиканың құрамды бір бөлігі болғандықтан, сөздік құрамда болған өзгерістер оларға да (синонимдерге) күшті әсер етіп олардың бойынан айқын көрініп отырады. Ендеше, синонимдер сөздік құрамға тән ортақ заңдылықтармен дамып, өзгеріп, байып отырады. Тіліміздегі синонимдерді тек тілдің өзінің ішкі даму заңдылықтарымен ғана байланыста емес, жалпы қоғам тарихымен және қазақ халқының өз даму тарихымен байланыстыра зерттеу қажет» [2,62-63].

Бұл дұрыс пікір, себебі қай халықтың болса да өміріндегі түрлі құбылыстар, басынан өткен дәуірлері оның тіліне ізін қалдырып, белгілі бір лексикалық ұғыммен ұласып жатады. Ол халықтың әлеуметтік-саяси тіршілігі де, ұлттық болмысы мен танымы, мәдени дүниесі де сөздік құрамнан, ондағы сөздердің мағынасынан айқын білініп тұрады.

Қоғамның дамуымен байланысты сол қоғамның қатынас құралы болатын тіл де, оның қалпы, құрылысы, байлығы, ондағы жеке сөздерде де, олардың мағыналары да сол қоғаммен бірге өзгеріп отырады. Өйткені, қоғамда жаңадан пайда болған заттың өзін немесе оның бойындағы түрлі белгілерін адам бәрін бірдей бір мез-

гілде танып білмейді. Ол оны біртіндеп бақылау барысында танысып, біліп, өзінің ойлау қабілетін дамыта түседі. Сөйтіп, белгілі бір заттың сан алуан сыр-сипатын, жан-жақты терең танып білудің нәтижесінде синоним сөздер пайда болады. Осыған орай, синонимдер кездейсоқ құбылыс емес деп айта аламыз. Себебі олар жайдан-жай, күр бекер туа салмаған. Олар өмірге қажеттіліктен келіп, біреулері ілгері, екінші біреулері соңынан шығып отырады.

Синонимдер бір-біріне сайма-сай мағынадағы сөздер емес, әрқайсысында өзіне тән мағыналық реңкі бар, ұқсас мағыналы сөздер болса, олардың қолданысы көркем әдебиетте, әсіресе өлең тілінде ерекше орын алады. Өйткені, поэзияда әрбір сөздің мағыналық та, стильдік те жүгі ауыр келеді. Ғылым тілімен айтсақ, әрбір ең шағын көркем контекстің экспрессивтік арқауы сөз болса, оның экспрессия тудыратын күші семантикасында: мағынасы мен мағыналық реңктерінде. Демек, мағыналас сөздер өлең тілінде бір-біріне тең түспейді, әрқайсысының өз қолдану орны, контекстік ортасы болуы қажет.

Олай болса, синонимдердің мәтін ішінде қолданылуын, жұмсалуын үнемі контекске байланысты қараймыз. Олардың мағынасы да контексте айқынырақ көрінеді, мысалы:

Білмедім құмармын ба, гашықпын ба,

Білмеймін ынжықпын ба, жасықпын ба.

Білмей жүріп қырықтан бір-ақ шықтым,

Болуға бәріне аға асықтым ба?

/Ақ қыздар, арым таза алдарыңда, 264-бет/

Осындағы **құмармын – гашықпын, ынжықпын – жасықпын** сияқты қатар келген параллель синонимдер көп ойды жеткізеді. Жіктелген формадағы синонимдік қатарлардың алғашқы сыңарынан екінші сыңарының мағынасы басым. **Құмармыннан гашықпынның, ынжықпыннан жа-**

СЫҚПЫННЫҢ қолданылу аясы кең әрі әсерлі. Бұл сын есім синонимдер адамның бір қасиетіне байланысты айтылады. Ойды үстемелету үшін «ба» шылауының қызметі ерекшеленіп көрініп тұр.

Түн деген – шашын жайған албасты екен,

Апыр-ай, таң кешігіп қалмас па екен?

Қияметсіз, қырғынсыз, қан төгіссіз,

Алма-кезек аспанда арбасты екеу.

/Көрдің бе таң мен түннің соғысқанын, 211-бет/

Өлеңнің үшінші шумағында контекстік синонимдер қолданылған, яғни грамматикалық формалармен өрнектелген мағыналы сөздер. Өлеңде тұтастай алғанда, күн мен түннің соғысы баяндалып, жансыз заттардың күресі өте ұтқыр тілмен суреттеліп, жарық әлем мен қараңғылық арпалысқанда кім жеңіске жетері оқырманға беймәлім. Өлеңге әр беріп тұрған үш синонимнің стильдік бояуы күшті. Соғыста көп ретте қан төгіс болмай қоймайды, ақын осы арпалыстың қан төгіссіз аяқталуын көрсетеді. Бір-бірінен үстемеленіп берілген синонимдер дәлдікке жетелейді. Өлеңнің идеясы өте биікте: қашан да **«Күн»** жеңіске жетеді. Күн – жер бетіндегі ұлылықтың, тазалықтың, жақсылықтың символы. Осы синонимдік қатарды ақын ешбір негізсіз ала салған емес, өлеңге эмоциялық-экспрессивтік әсер беру үшін пайдаланған.

Қалтарыс, бұлтарысы мың сан қабат.

*Қызық өмір, ақырын тұрсаң қарап,
Біреулердің еңбегі еш, тұзы сор боп,
Біреулердің бақыты жүр сорғалап.*

не болмаса:

Ұнатамын өмірдің ой-қырларын,

Сауық құрып, сайрандап, той қылғанын.

Өмір керек көлеңке, шуағымен,

Өмір керек! Басқаның қойдым бәрін...

Ақынның «Қызық өмір» деген бұл өлеңінің алғашқы және соңғы шумағы тұтастай контекстік синоним-

дерден құрылған. **Қалтарыс-бұлтарыс, еңбегі еш - тұзы сор, сауық құрып - сайрандап - той қылғанын** алғашқы сыңарларының мағынасы контексте ғана белгілі, сөйлем ішінде көрінеді. Осылардың бәрі – өлеңді сөйлемнің мазмұнын аша түсетін, контекстік, стильдік синонимдер. Ақын ұтқырлығын осыдан-ақ бағалауымызға болады. Авторлық синонимдер арқылы сөз-бейне жасап, өлеңге үлкен әсер беріп, поэтикалық тілдің ұшқырлығын, өткірлігін айқындай түседі. Өмірдің қанша «аласы мен кұласы» болғанымен, «қызық өмірден» ақын қашпайды, ертеңінен үміт күтеді. Бұл синонимдер – осы өлең шумақтарында ойды жеткізуші бірден-бір ұтымды қолданылған мағыналы сөздер. Жеке-жеке алғанда мағыналары аса жуық емес. Ал қатарласып келгенде айқынырақ байқалады. **Сауық құру, сайрандаудан, той қылудың** мағыналық күші басым.

Қайтер еді?

Мейірі түскен жанды,

Мекерсініп, менсінбей қабылдасам.

/Біреулерді мерт қылып аламын деп, 184-бет/

Мекерсініп, менсінбей стильдік синонимдер. Мекерсіну – авторлық қолданыс. Ал менсінбеу – тілімізде қолданылып жүрген етістік. Алдыңғы сыңары ақынның өз мүмкіншілігі, яғни адамға байланысты айтылатын қимыл-әрекетті білдіру. Өлеңдегі осы контекстік синонимдер автор ойын нақтылап, анық етіп беріп тұр.

Күндіз көңіл тыншымас, түнде көңіл,

Бәрі аян: Еткен тірлік, сүрген өмір

Түнгі ұйқыңды төрт бөліп, мазалаған.

Көкейімде, жолдастар, бірдеңе жүр.

/Жолдастарға, 21-бет/

Еткен тірлік, сүрген өмір тіркесіп келген контекстік синонимдер. Осы стильдік синонимдер мәтін ішінде өзіндік қызметі бар мәндес сөздер. Уақыт зымырап өтуде, бірақ ақынның әлі де айтары бар. Жыр – қазынасының соңғы нүктесі қойылған жоқ.

Сол уақыттың зымырауын суреттеуде ақын қимыл-әрекет атауларын ұтымды жұмсайды.

*Жаңадан отау тігіп, ірге құрап,
Қалыпты жас отбасы гүлденіп-ақ.*
/Қоштасу, 165-бет/

Осындағы **отау тігіп** ауызекі тілде, әдеби тілде қолданыла беретін мағыналы сөз тіркесі болса, ал **ірге құрау** – стильдік, контекстік синоним, авторлық қолданыс. Ақын ойын қайталамас үшін қолданған синонимдік қатар орынды қолданым.

Айтқан сөз, берген серттен айнымасым,

*Неге сен мұңаясың, қайғырасың?
Еңсеңді көтеріп жүр, еркем менің,
Барыңнан бойыңдағы айрыласың.*
/Гүлденесің 12-бет/

Айтқан сөз, берген серт – контекстік синонимдер. Лексикалық синонимдер мұңаю, қайғыру адамның көңіл-күйіне байланысты айтылатын мағыналас сөздер. **Мұңаюдан қайғырудың** мағынасы да, әсері де күштірек. **Қайғы** – адам басына түскен бір қасіретті көрсетсе, **мұң** – соның жеңілдеу формасы. Жоғарыдағы шумақтың екі жолы синонимдік қатарға құрылған. Осындай шағын мәтінде синонимдерді қатарластырып жұмсау Мұқағали Мақатаев өлеңдерінің өн бойынан табылып отырады. Ақын тек ұйқас үшін емес, мәтіннің айтар ойын контекстік және лексикалық синонимдер арқылы жинақтайды. Қимыл-әрекетті баяндайтын етістік синонимдер өлеңнің стильдік әрін көрсетеді.

Тілімізде етістік синонимдер үш мыңға жуық екен, жасалу жолдары да өзгеше. Етістік – тіліміздегі бейнелеу құралы. Ақын етістік синонимдер арқылы ойды өрнектеп, тіл мүмкіншілігін көрсетеді. Мәселе, ақын шығармаларындағы синонимдердің қанша екендігінде емес (саны емес), олардың қолданылу аясының кеңдігінде. Тілімізде бұрыннан бар дәстүрлі сино-

нимдерді, контекстік, стильдік синонимдерді, тек образ үшін ғана емес, өлеңнің көркемдігін, экспрессивтік-эмоционалдық бояуын айқындата түсу үшін тауып, таңдап қолдана білді. Өлеңді сөйлемде синонимдердің екеуін, кейде төртеу-бесеуін қатар келтірудің үлкен стильдік мәні бар. Мұқағали Мақатаев шығармаларынан синонимдік қатардың стильдік мақсатта алуан бояудың сәулесіне шомылып мольға түскенін байқау қиын емес. Ақын қолданған әр сөздің қызметі, міндеті, әсері, бояуы айқын, кездейсоқ қолданыла салынған сөз болмайды.

Поэзия тілі синонимдерге неғұрлым бай болса және ойды жеткізуде «өз орнында тұрып қызметін мүлтіксіз атқарып тұрса», шығарма шырайы қанығырақ, шынайы, бейнелі болады. Поэзия тілінде синонимдік қатарлардың мол болуы ақынды да танытып, өзгелерден даралайды. Әрбір суреткердің өмір сүрген ортасы, дәуірі, заманы, замандас бейнесі, өзіндік «мені», сана-сезімі, ақыл-парасаты, танымдық деңгейі, эстетикалық-этикалық түсінігі сөз қолдану жүйесінде көрініс береді. Ақындарымыз синонимдік қатарларды қолдану арқылы тілімізге сөз тіркестерін әкеліп қана қоймай, оның бай шығармашылық лабораториясын танытады.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Оразбаева Ф.Ш. Қазаіргі қазақ тіліндегі сын есім синонимдер. Алматы: Мектеп, 1988. 3 б.
2. Резуанова Ғ.Қ. Қазақ тіліндегі көп мағыналы сөздерден жасалған синонимдік, омонимдік, антонимдік қатарлар. Фил. ғыл. канд. дисс.- Алматы, 1999. 62-63 бб.
3. Мақатаев М. Өлеңдер мен поэмалар. III том, Алматы: Жазушы, 1993.

Костанайский государственный педагогический институт

УЧАСТИЕ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ АЛАШСКОГО ДВИЖЕНИЯ В I и II ГОСУДАРСТВЕННЫХ ДУМАХ РОССИИ В НАЧАЛЕ XX века

Строительство суверенного и независимого Казахстана, формирование национального самосознания и демократизация общества остро востребовали необходимость объективной оценки исторического прошлого казахского народа и возвращения имен великих представителей степи, защитников народных интересов, первенцев демократии, свободы и гласности начала XX века – участников алашского движения. Деятельность казахских депутатов – алашордынцев в I и II Государственных Думах России показывает, что национальная мысль о суверенитете, независимости, а также современный Парламент имеют глубокие корни.

Важнейшую роль в политическом становлении будущих руководителей Алаш, стимулировании их социальной активности сыграли учеба в вузах России, знакомство с европейской культурой. Формирование их мировоззрения совпало с крупными событиями общественной и государственной жизни страны, рождением политических партий и организаций, в том числе кадетских, эсеровских и мусульманских. Ориентация на соединение традиционализма с началами западной демократии, достижениями общечеловеческой цивилизации, чувство долга перед своим народом были наиболее характерными чертами зарождающегося алашского движения, которые привели его участников к депутатским мандатам.

В свою очередь, появившееся на волне революции 1905-1907 годов начинание о созыве Законодательного Собрания 1906 года, приведшее к появлению Российского Парламента и всеобщим выборам, имело важное историческое значение для всех населявших империю народов, как для

русских, так и казахов, являясь единственно реальной возможностью проведения в жизнь демократических преобразований.

Итак, в политической сфере первоначально уступки самодержавия, встревоженного народным волнением, выразились в учреждении Булыгинской Думы в январе 1905 года [1; с.78]. На очередном заседании Петергофского совещания министр внутренних дел России Булыгин предложил оставить частичные избирательные права «кочевых» и «бродячих инородцев», объяснив тем, что в «настоящее время некоторые кочевые инородцы стали оседлыми». Предполагалось отстранить от участия в выборах в Государственную Думу только лиц, «не имеющих постоянной оседлости, т.е. народы Дальнего Севера» [2; с.67]. В условиях всеобщего подъема революционных настроений в стране Николай II не мог отклонить это предложение.

В последней редакции положения о выборах в Государственную думу было записано: «Выборы в Госдуму от губерний Царства Польского, областей Уральской и Торгайской и губерний и областей: Сибирских, Генерал-губернаторств Степного и Туркестанского и Наместничества Кавказского, а также выборы от кочевых инородцев производятся на основании особых правил» [1; с.79].

К выборам не допускались женщины, мужчины, не достигшие 26 летнего возраста, студенты, военнослужашие и иностранные подданные, а также «не владеющие русским языком». Депутаты избирались по 4 куриям – землевладельческой, городской, крестьянской и рабочей. Вследствие такого разделения избирателей выборы были многоэтапными: для 1 и

2 курий в 2 этапа, для 3 – рабочей курии – 3 этапа, для 4 крестьянской в 4 этапа [3]. В Степном и Туркестанском крае были установлены двухступенчатые выборы городского населения (служащие и мелкие торговцы). Сначала на городском съезде избирались выборщики, а позднее они совместно с сельскими выборщиками избирали одного депутата в Думу от области на областном избирательном собрании. В Акмолинской области, например, были установлены четырехступенчатые выборы [4; с.108]. В правилах проводилась линия разделения всего населения на местное и европейское. Например, из 10 депутатов северных районов коренные жители, т.е. казахи, составлявшие 70% всего населения, избирали 4 депутатов, в то время как европейское население, составлявшее 30%, получило право избирать в Думу 6 человек [1; с. 79-80].

Выборы в I Госдуму в Казахстане начались весной 1906 года. Наиболее активные дни кампании пришлись на апрель-июнь. Военное положение, объявленное в степном крае, усложнило выборы и участие в них широких слоев населения. Тем не менее, выборы состоялись. Право принимать участие в работе Госдумы получили казахи-депутаты: от Торгайской области – А.К. Биримжанов, Уфимской – С.С. Жантореев, Уральской – А.К. Кальменов, Астраханской – Д.С. Ноян-Дундутов, Акмолинской – Ш.Косшагулов и от Семипалатинской – А.Н. Букейханов [5]. Однако I Государственная Дума просуществовала недолго: напуганное переменами царское правительство распустило ее 8 июня 1906 года.

Во II Думу, которая начала свою работу 20 февраля 1907 года, от Алаш были избраны: А.К. Биримжанов (Торгайская область), Б.Каратаев (Уральская), Б.Кульманов (Астраханская), М.Тынышпаев (Семиреченская область). Кроме того, от населения Акмолинской области – Ш. Косша-

гулов, Семипалатинской – Т. Нурекенулы, Сырдарьинской – Т.Аллабергенов [4; с.110].

Депутаты проработали только 73 дня, успели провести только 39 заседаний, но и за это время нужды и чаяния казахского народа стали достоянием широкой общественности. На первый план выдвигается, прежде всего, аграрный вопрос – депутаты Ахмет Биримжанов и Алпысбай Кальменов сделали запрос в высшие органы власти о нарушениях законов при распределении земель в пользу переселенцам, но в ущерб казахскому населению, что оборачивалось упадком животноводства в степи. Избранные от казахов депутаты Ш. Косшагулов, Т. Нурекенулы, Т. Аллабергенов, Б. Кулманов, А. Биримжанов, Б. Каратаев активно участвовали в работе мусульманской фракции, М. Тынышпаев поддержал кадетскую фракцию. Казахские депутаты вошли также в созданные при Думе комиссии. А. Биримжанов вошел в комиссию по разработке проекта Закона о ликвидации военно-полевых судов, Каратаев – в комиссию по рассмотрению писем, заявлений, прошений, по свободе совести и аграрную комиссию, Мухамеджан Тынышпаев – аграрную комиссию [6; с.16].

Как известно, 3 июня 1907 года II Госдума была также распущена. По третьеиюньскому указу в III и IV Госдумы депутаты от казахского населения не избирались. По этому поводу А.Н. Букейханов пишет: «Сочли, что казахский народ темен и депутаты ему в Думе ни к чему. Правительство, очевидно, сочло лишним присутствие в Государственной думе представителей этого народа, которого насильственно лишил его земель» [7; с.122]. Но и в этот период усилия участников Алаш направляются на укрепление связей с членами парламента – кадетами, трудовиками, мусульманами для подготовки новых запросов и законопроектов по аграрной проблеме

в степном крае, основанных на признании общинно-подворного владения с учетом специфики кочевого хозяйствования. Но инициативы 60, а затем 55 членов Думы 14 и 21 июня 1908 года были отвергнуты. [8; с.22]. Таким образом, дело казахов в думе осталось в руках депутатов, избираемых другими народами.

Так кто же они, патриоты родной степи, проделавшие огромный путь, чтобы отстоять свое право на свободу, землю предков, независимое и правдивое слово? Остановимся на характеристике политических портретов будущих алашордынцев во время предвыборной кампании и в Думский период.

Ахмет Корганбекулы Биримжанов, позже активный участник Алашского движения, в 35 летнем возрасте был избран депутатом I Государственной думы России. Однако не смог вовремя прибыть в Таврический дворец из-за объявленного в феврале 1906 года чрезвычайного положения. Несмотря на это, успел высказать свои взгляды, выраженные в запросах с просьбой выделить «из свободных пяти мест», в Государственной Думе, предназначенных Сибири, Средней Азии и Кавказу «три или хотя бы два места киргизским областям Семипалатинской, Семиреченской, Тургайской, Уральской и Букеевской орде», а также в постановке вопроса о повсеместном захвате казахских земель [4; с.110].

Биримжанов, являясь выпускником юридического факультета Казанского университета, работал судопроизводителем в Оренбургском округе и в Актюбинском уезде, старался защитить народ и родную землю от незаконного произвола [9, 115].

Об **Алихане Букейханове** известно довольно много. Остановимся на думском периоде его жизни.

В ноябре 1905 года А. Букейханов участвовал в работе съезда земских городских деятелей России в

Москве, представляя на нем казахский народ. Вернувшись из Москвы, он активно включается в предвыборную кампанию. Свою работу он начал с попытки издавать газету на казахском языке, о чем свидетельствует кадетская газета «Наша жизнь». Ему это удалось только в 1913 году (газета «Казах»). Чтобы лучше изучить настроения казахского народа, уезжает в степь. В январе 1906 г. А. Букейханов за антиправительственную агитацию среди казахов был заключен в Павлодарскую тюрьму. Причина, по словам прокурора Семипалатинского окружного суда Ждановича, заключалась в популярности среди народа – власти опасались его избрания в Госдуму. Вскоре после его перевода в Омскую тюрьму, 30 апреля, Букейханова освобождают, когда стало известно, что его избрали депутатом от своей волости. После роспуска 9 июля I Госдумы А. Букейханов наряду с другими депутатами участвует в подписании «Выборгского воззвания» - обращения к царю о несогласии с насильственным роспуском.

Для того чтобы вернуть казахам избирательные права, отнятые законом от 3 июня 1907 г., и возможность иметь своих представителей в Госдуме, А. Букейханов начал сотрудничество с различными думскими фракциями. Благодаря его настойчивости в 1916 году было организовано Бюро мусульманской фракции в IV Думе, а сам он принят в его состав в качестве единственного казахского представителя, вскоре по его рекомендации в члены Бюро был принят 24-летний Мустафа Шокай – выпускник юридического факультета Санкт-Петербургского университета [5,9].

Среди депутатов от казахского населения во II Госдуме ярко проявил себя **Мухамеджан Тынышпаев** – участник революции 1905 года. В этом же году выступил на съезде автономистов по теме «Казахи и общественное движение». Он обратился

в Кабинет Министров России с попыткой научного обоснования несоответствий основных принципов управления казахским населением с интересами самого казахского народа. Также просил заменить военную систему управления гражданской [10]. В состав парламента вошел в 28-летнем возрасте, что свидетельствует об огромном признании и доверии к нему народа, выбор которого не пришелся по душе царскому правительству. После подавления революции и роспуска Думы работал по специальности, активно участвуя в 1917 году в работе казахских съездов, правительства Алаш-Орды, на обсуждение которых выносились вопросы о казахской автономии, решении аграрного вопроса, национальные проблемы (о языке, о казахской школе) [11; с.111; 12, с.253].

Весьма известной фигурой среди казахских думцев можно назвать и **Бахытжана Байсаловича Каратаева**, который выступил на заседании II сессии Государственной Думы 16 мая 1907 года от имени киргиз-кайсацкого народа. Как видно из текста стенограммы его выступления, Б. Каратаев открыто говорил о своих симпатиях к тем, кто требует передать помещичьи земли крестьянам России и на Украине, осуждал политику колонизации Казахстана, заявлял о том, что надеется на поддержку передовой русской интеллигенции [13]. После роспуска Думы бывший депутат закрепляет свой переход на левые позиции, принимает участие в работе редакции демократической газеты «Казахстан», выпускавшейся в 1911-1913 гг. в Приуралье. Позднее Каратаев идет на сближение с активистами уральской организации РСДРП. По сей день остается нераскрытыми страницы деятельности Каратаева, его контакты с руководством западного отделения Алаш-Орды, которое он уговаривал отмежеваться от белого

движения и тем спасти национальную интеллигенцию.

К сожалению, о **Бактыгерее Кулманове** известно только то, что он родился в 1857 году, избирался депутатом первой и второй Государственной думы от Астраханской губернии. Был состоятельным человеком и в списках парламентариев указан как высокообразованный чиновник. Кроме того, он являлся членом фракции мусульман [13].

Ни первая, ни вторая Государственная Дума, в которых участвовали казахские депутаты – представители алашского движения, не приняли никаких законов, облегчающих колониальное положение казахского общества. Однако политическая борьба казахской интеллигенции не закончилась на этом. Для казахских деятелей не прошло бесследно участие в работе Думы и связанных с ее деятельностью политических акциях. Прежде всего, они получили бесценный опыт борьбы за свои интересы, поняли, что для достижения главных целей нужна активность всего народа, целенаправленные действия и политическое единство, проявившееся в политической организации – партии, а затем в правительстве Алаш-орды. Бывшие думцы-казахи, будучи представителями Алашского движения дальше поведут за собой доверивший им народ, неизменно представляя его интересы, через тернии трагических событий первой трети XX века на пути к свободе и независимости.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кожаметов Г.З. Представительство и участие народов Туркестана и Казахстана в Государственной думе // Известия АН КазССР. Серия общественных наук, 1990, №2 - С.78-84.
2. Малтусынов С.Н. Выборы в Государственную думу России в степных областях и Туркестане (социокультурный аспект) // Вест-

- ник КазНУ. Серия историческая, 2006, №2 (41) - С.66-70.
3. Абиля Е.А. История государства и права Казахстана – Караганда, 2005, С. 190-192; Жиренчин К.А. Политическое развитие Казахстана в XIX- н.ХХ вв. – Алматы, 1996, С.229
 4. Озганбай О. Государственная Дума России и Казахстан (1905-1917 гг.).- Алматы, 2000.
 5. Усеинова Г.Р. А.Н. Букейханов и Государственная Дума // Вестник КазНУ. Серия юридическая - 2005, №1(33) - С.114-116.
 6. Кенжебаев Н.Т., Бисенбаев А.К., Асанова С.А. Казахский народ в начале ХХ века: трагический опыт модернизации // Казахстан в начале ХХ века: методология, историография, источниковедение (Сборник статей) – Алматы, 1993.
 7. Букейханов А. Киргизы // Элихан Бөкейхан: Тандамалы / Избранное. Собрание сочинений. – Алматы, 2002.
 8. Аманжолова Д.А. Казахский автономизм и Россия: История движения Алаш.- М., 1994.
 9. Кул-Мухаммед М. Программа «Алаш»: Фальсификация и действительность – Алматы, 2000
 10. Халыкова Г. Судьба и наследие Мухаммеда Тынышпаева // Мысль, 2004, №8- С.83-91.
 11. Алаш-орда. Сборник документов./ Сост. Мартыненко Н.– Алма-Ата, 1992.
 12. Бочагов А.К. Алаш-орда. Краткий исторический очерк о национально-буржуазном движении в Казахстане // Сафаров Г.: Колониальная революция (опыт Туркестана) -Алматы, 1996.
 13. Абсалямова Н. Эстафета парламентских судеб // Казахстанская правда, 2006 - С.10.

Костина М.А., магистрант

Костанайский государственный педагогический институт

К ВОПРОСУ ОБ ИЗУЧЕНИИ СТРУКТУРЫ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОСТРАНСТВА И ВРЕМЕНИ В ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИИ

В современной филологической науке существуют различные подходы к изучению структуры художественного пространства и времени. В основном это обусловлено сложностью и неоднородным характером данных категорий.

Начиная с XVII века, проблема изучения пространства и времени нашла свое отражение в трудах таких великих ученых и философов, как Д.Локк, Г.Лессинг, И.Кант, Г.Гегель. Д.Локк рассматривал пространство и время в связи с понятиями распространенности и продолжительности. Он один из первых отметил *неразрывное единство данных категорий*: «...Распространенность и продолжительность, – писал философ, – взаимно обнимают друг друга». Ж.Дюбо, проводя границы между живописью и

поэзией, указывал на различие их пространственно-временных характеристик. Рассуждая о средствах выражения используемых категорий литературой и изобразительным искусством, немецкий теоретик подчеркивал, что литература пользуется языком, состоящим из слов, которые располагаются во временной последовательности. В философии Канта пространство и время понимаются как чистые формы чувственного созерцания. Гегель же трактует эти понятия как объективно существующие, основные формы бытия движущейся материи.

В начале XX века широкое распространение получает теория относительности, которая сыграла огромную роль в формировании представлений о времени и пространстве. Ее основоположник А.Эйнштейн утверждал,

что время является четвертым измерением. Тот факт, что нет «разумного, объективного разделения четырехмерного континуума на трехмерное пространство и одномерный континуум, – пишет он, – указывает, что законы природы примут наиболее удовлетворительный вид лишь в том случае, если будут выражены как законы *четырёхмерного пространственно-временного континуума*». Поэтому данные категории необходимо рассматривать в неразрывном единстве.

Кроме того, в XX веке впервые высказывается мысль о многомерности времени. В литературоведении данный вопрос становится объектом изучения в 20-30 годы, когда были предприняты попытки сформулировать понятия *художественного* времени и пространства. Об этом свидетельствуют труды таких ученых, как М.Бахтин, С.Эйзенштейн, Л.Выготский. Данные категории понимаются как особые средства выражения мировосприятия и мироощущения художника, рассматриваются с различных точек зрения. Согласно онтологической точки зрения, проявляется переход от реального пространства и времени в художественное; здесь же указывается переход от художественного образа к его материальному воплощению в произведении литературы и, наконец, с гносеологической точки зрения воображаемый образ воплощается в пространственно-временных характеристиках художественно-идеального.

В целом исследования этого периода носят частный характер. Они обращены преимущественно к анализу конкретных произведений и взглядов того или иного писателя на пространство и время. Более того, главный акцент в них делается на категорию времени как одному из важнейших компонентов структуры художественного произведения.

Ситуация существенно меняется к середине 60-х годов, что, по мнению

исследователей, характеризуется значительным усилением интереса к проблеме пространства и времени и обусловлено такими факторами, как эволюция художественного сознания и потребность в более глубоком и всестороннем изучении тех постоянных отношений и функций, которые обеспечивают специфику художественной действительности. Именно в это время впервые применяется комплексный подход к изучению данных категорий.

В современном литературоведении проблема пространства и времени является одной из центральных. Проблеме теоретического осмысления категории временных и пространственных отношений в литературе посвящены исследования таких крупных российских ученых, как М.Бахтина, Ю.Лотмана, В.Топорова, А.Есина, В.Хализева. Среди зарубежных исследователей обращают на себя внимание труды Д.Фрэнка, М.Хайдеггера, К.Леви-Стросса, Р.Барта. Значительный вклад в изучение категории хронотопа внесли казахстанские ученые. Исследованию своеобразия пространственно-временной организации изображения художественного мира посвящены работы Б.Майтанова, Ш.Елеукунова, В.Савельевой, С.Даиржановой, С.Ананьевой. В исследовательских работах ученые отмечают, что время и пространство являются важнейшими характеристиками реальной действительности и выступают объективными условиями существования художественного произведения и тем самым определяют особенности построения индивидуально-авторской картины мира.

Необходимо уточнить, что изучение категории времени и пространства в современных научных исследованиях ведется в двух направлениях. С одной стороны, рассмотрение данных категорий, их функции и свойства раскрываются на основе философского осмысления, а с другой

стороны, проблема времени и пространства исследуется на основе анализа произведений конкретных писателей.

Но, кроме этих основополагающих направлений, в современном литературоведении наблюдаются тенденции, которые выделяют совокупность пространственно-временных категорий в отдельные категории времени и пространства. Исследуя природу пространства и времени, выявляя их роль и функциональную значимость в структуре художественного произведения, некоторые ученые пришли к выводу, что в «ходе социального и научного прогресса фактор *времени* приобретает все большее значение». (Д.Мендриш, Э.Володин). Поэтому в их работах главный акцент делается на изучении категории времени. Другие же, наоборот, отдают приоритет категории *пространства*. (Первостепенное значение категории пространства в моделировании художественного мира подчеркивает в своих трудах Ю.Лотман).

Столь явственная полемика и различные позиции исследователей, продолжающиеся в литературоведческой науке, привели к тому, что большинство ученых придерживаются мнения, что понятия пространства и времени находятся в тесной взаимосвязи друг с другом и представляют собой «сложное диалектическое единство взаимообусловленных сторон или аспектов художественного произведения».

Для обозначения этого единства в литературоведении используется термин *хронотоп*, предложенный М.Бахтиным. С точки зрения М.Бахтина, хронотоп является формально-содержательной категорией, которая имеет «существенное жанровое значение...». Время и пространство в художественном мире, согласно представлению М.Бахтина, являются сторонами более общей структуры хронотопа, и поэтому они неразрывно связаны между собой. Но поскольку

данные категории пронизывают все уровни литературного произведения, то, следовательно, можно говорить как о хронотопе художественного мира в целом, так и о хронотопах отдельных образов и мотивов.

В современном литературоведении понятия хронотопа постоянно дополняются и расширяются. В настоящее время под пространственно-временной категорией понимается не только художественное воплощение отраженного сознанием человека мира, но и «единое культурно-историческое время-пространство». Иную трактовку получает проблема взаимоотношений человека с окружающим миром. Человек стал рассматриваться как часть природы, космоса, вследствие чего произошло расширение границ индивидуального времени-пространства до общечеловеческих, вселенских масштабов. С узкоспециальным значением данного понятия соединилось его философское осмысление.

Следовательно, можно сказать, что на современном этапе изучение пространственно-временных категорий ведется в двух основных направлениях. Первое из них связано с концепцией Ю.Лотмана и рассматривает художественное пространство как язык моделирования, посредством которого в произведении литературы могут выражаться любые значения, имеющие характер структурных отношений. Второе направление опирается на точку зрения, исходящую из теории М.Бахтина, согласно которой пространство является одним из структурных элементов категории хронотопа и представляет собой единство пространственно-временных характеристик.

ЛИТЕРАТУРА

1. Д.Локк. Избранные философские произведения: В 2-х томах. Т.1.– М, 1960.– 734 с.
2. Д.Фрэнк. Пространственная форма в современной литературе. //В кн.:

- Зарубежная эстетика и теория литературы 19-20 вв. – М.: МГУ, 1989.
3. М.Бахтин. Вопросы литературы и эстетики. – М.: Худ.лит., 1975.
 4. Ю.Лотман. структура художественного текста. М.: Искусство, 1970.
 5. В.Хализев. Теория литературы. – М.: МГУ, 1991.
 6. В.Савельева. Художественная антропология и творчество писателя. Алматы, 2007.
 7. Н.Николина. Филологический анализ текста. М.: Изд-во Академия, 2008.
 8. В.Топоров. Миф. Ритуал. Символ. Образ. – М.: Изд-во Прогресс-культура, 1995.
 9. Э.Володин. Специфика художественного времени. //Вопросы философии. – 1978, №8. – С.132-142.

Майер В.В., ст.преподаватель

Костанайский государственный педагогический институт

ПРОЦЕСС АДАПТАЦИИ ИНОЯЗЫЧНЫХ СЛОВ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

В разные периоды развития русского литературного языка оценка проникновения в него иноязычных элементов была неоднозначна. Так, в XVII-XVIII вв. Петр I и известные общественные деятели А.М.Ломоносов, Ф.Н.Сумароков, В.Н.Новиков были против засилья модных в то время французских слов. Петр I требовал, чтобы писали русскими словами, так как «...сути дела вразуметь невозможно...». Но в XIX веке акценты сместились. Представители Карамзинской школы и молодые поэты во главе с А.С.Пушкиным считали, что заимствования просто необходимы, «но панталоны, фрак, жилет – всех этих слов на русском нет». Ведь именно эти слова отражают передовые идеи французского просветительства.

В годы советской власти самой насущной задачей становится ликвидация неграмотности. Поэтому общественные деятели и писатели ратовали за простоту литературного языка. Они предлагали заменить чужие малознакомые слова русскими синонимами (конденсация – сгущение, лимитировать – ограничивать, коррективы – поправки). Но большинство ученых всегда голосовали за то, чтобы не использовать чужие слова без необходимости, а прибегать к ним, только если в русском языке нет альтернативы.

В наше время вопрос о целесообразности использования заимствований связывается с закреплением конкретных лексических единиц за определенными функциональными стилями речи. Иностранная терминологическая лексика является незаменимым средством лаконичности, точной передачи информации в текстах, предназначенных для узких специалистов. А так как наш век ознаменован научно-техническим прогрессом, который затрагивает различные области науки и техники и абсолютно во всех странах, то иностранные термины начинают носить интернациональный характер. Образуется международная терминология, это слова, понятные на всех языках (*автомобиль, телефон, демократия, космодром, миллиметр*).

В последние 20 лет наблюдается небывалая экспансия иноязычной лексики. Это связано с изменениями в сфере политической жизни, экономики, культуры, нравственной ориентации общества. Слова *спикер, иногурация, интичмент* в политике, *файл, дисплей* в науке и технике, *бартер, брокер* в финансово-коммерческой деятельности, *вестерн, триллер, хит* в культуре, *твикс, гамбургер* в быту буквально наполнили нашу речь. Все это обусловило обострение борьбы с

заимствованиями. Раздаются голоса ученых и за использование чужих слов и против. А кто из них окажется прав, покажет время. Именно оно определяет судьбу тех или иных заимствований, которые в конце концов будут одобрены или отвергнуты лингвистическим вкусом эпохи.

Все слова, попадая из исходного языка в язык русский, проходят несколько этапов проникновения. На первом этапе, когда слово еще не прижилось в заимствующем языке, возможны варианты его произношения и написания (*дóллар, дóлер, долáр*). На этом этапе заметно еще сильное семантическое влияние языка источника. Колебание ударения неизбежно. Оно свидетельствует о том, что заимствованное слово вступает во взаимодействие с русской лексикой и постепенно ассимилируется в ней.

Слова последнего десятилетия, как правило, следуют ударению языка источника, потому что в большинстве случаев время для возникновения в них колебаний еще не настало. Этому должен предшествовать определенный период, в течение которого слова должны прижиться в языке, стать известными большинству представителей языкового коллектива, найти себе аналогию среди слов русского языка. В соответствии с критериями классификации по сходству (финалей) языковой материал распределяется по соответствующим группам. Существительные на *-er, -or* (самая большая группа), ударение на первом слоге соответствует английскому (*бáртер, вáучер, гáмбургер, дíлер, мéнеджер*). Исключение составляют слова *компьютер, инвéстор*, в которых ударение на втором слоге, что тоже соответствует источнику. Существительные на *-инг* в двусложных словах имеют ударение на первом слоге (*сёрфинг, рéйтинг*). В словах, в которых больше двух слогов, ударение падает на слог перед финалью (*инженерíнг, маркéтинг*). Существительные на -

мент имеют ударение на первом или втором слоге, что тоже соответствует английскому произношению (*инпíчмент, мéнеджмент*).

На начальном этапе иностранные элементы выделяются лишь как регулярно повторяющиеся отрезки слов (*кастинг, холдинг, лизинг*). Но в русском языке этот отрезок еще не сформировался как полноценный суффикс, так как слова, в которых он выделяется, лишены словообразовательной структуры (отсутствует производящая основа). Для активизации чужого аффикса необходимо, чтобы в русский язык были перенесены не отдельные слова, а производные вместе с производящими (*кикбоксинг – кикбоксер, бодибилдинг – бодибилдер*).

На втором этапе усвоения иноязычного слова начинается народная этимология. Когда иностранное слово воспринимается как непонятное, его пустую звуковую форму пытаются наполнить содержанием близко звучащего исконного слова. Например, *пиджак* в народном сознании *спинжак* от спина, *кустарный* от *куст*.

Третий этап усвоения обуславливается тем, что слова, укоренившись в заимствующем языке, начинают широко употребляться: адаптировавшись по правилам фонетики и грамматики они включаются в полноценную жизнь, могут обрастать однокоренными словами, образовывать аббревиатуры, приобретать новые оттенки значений. Совершенно обязательна словообразовательная обработка слова, состоящая в присоединении соответствующих аффиксов в том случае, если заимствуется глагол или прилагательное (*иллюстрировать* от *illustrare*, *маршировать* от *marschieren*; *наивный* от *neif*, *вертикальный* от *vertikalic*, *гармонический* от *harmonicas*). Но такого переоформления может и не быть, если заимствуется существительное (*марш* от *marsch*, *лира* от *liera*, *норма* от *norma*).

При усвоении иноязычного слова происходит устранение не свойственных русскому языку звуков и форм. Слово приобретает особенности, характерные для того класса слов, к которым оно примкнет (автомобиль от *automobil*, эвкалипт от *eukalipt*). Может измениться род существительного, например, слово лозунг теряет артикль и из среднего рода становится существительным мужского рода, слово класс теряет артикль и из женского рода становится существительным мужского рода. *Aquarium* (производное прилагательное) – становится непроизводным существительным, в котором не осознается ни корня, ни суффикса, ни окончания. Заимствование множественного числа воспринимается русским языком как единственное (клапан от *klappen*, кекс от *cakes*). Слово меняет свое первоначальное значение (маляр-рабочий от *maler*-живописец; товарищ-соратник от *tawag*-скот, первоначально компаньон по обмену скота).

Из заимствованных слов в языке остаются только те, которые обозначают жизненно важные для народа понятия и явления, для которых в русском языке нет своего обозначения. Язык активно относится к вновь входящим в его состав элементам. Он либо усваивает слова без всякого

изменения, кроме окончаний (*солдат, библия, икона*), либо переделывает по своему (*церковь, аналой, кадило*), либо калькирует слово и использует по иноязычному образцу (*благословлять, победоносный, трогательный*).

Исследователи русского языка стремятся фиксировать новшества, возникающие в языке. Этой задаче служат специальные неологические словари, словари-ежегодники, словари-десятилетники, где собраны наблюдения, скопившиеся за последние десять лет.

Однако, успеть за языком мудрено, ведь он живой, как сама жизнь.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аюпова Л.Л. Заимствования русского языка в историко-функциональном аспекте. -М.: Учпедгиз, 1991. -С.61.
2. Гимеревский Р.С., Старостин Б.А. Иностранные имена и названия в русском тексте. – СПб.: Вопросы языкознания, 1985. – С. 53-57
3. Ивлева А.Р. Роль заимствований в лексике современного русского языка. – Ростов-на-Дону: Культура 2003. – С. 115-120.
4. Штрекер Н.Ю. Современный русский язык: Историческое комментирование. Учебное пособие для студентов вузов.- ВПО: Педагогические специальности - 240 с.

Маляренко О.И., ст. преподаватель

Костанайский государственный университет им. А. Байтурсынова

ОСОБЕННОСТИ И ПРОБЛЕМЫ ИННОВАЦИОННОЙ СИСТЕМЫ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН

Национальная инновационная система (НИС) – это комплекс институтов правового, финансового и социального характера, обеспечивающих инновационные процессы и имеющих прочные национальные корни, традиции, политические и культурные особенности. Она должна

включать следующие составляющие: внутреннюю организацию фирм, межфирменные взаимоотношения и экономические структуры, государственный сектор, институциональные условия создания финансового сектора, интенсивность проведения НИОКР и их организация, национальная систе-

ма образования и система профессионального обучения. Но главными ее элементами выступают государство и бизнес. Государство выступает активным участником создания элементов НИС – финансовых механизмов, производственно-технологической и информационных инфраструктур. При этом оно выполняет функции регулирования национальной инновационной системы, к которым относятся:

- установление рамочных условий развития инновационного бизнеса;
- разработка стратегии инновационного развития экономики;
- проведение прогноза технологического развития и определения на этой базе научно-технологических приоритетов;
- поддержка развития инновационной инфраструктуры;
- разработка и реализация мер по косвенному и прямому стимулированию инновационной деятельности;
- участие в сфере исследований и разработок.

За рубежом НИС формируют три сектора: государственный, частный и академический сектор (вузы, университеты). В зависимости от удельного веса каждого из этих секторов в стране можно выделить определенную классификацию типов НИС.

К **первому типу** относятся НИС тех стран, где главными донорами исследований и разработок являются частный бизнес и государство, обеспечивая, соответственно, до 50% и 35% национальных затрат. Частный сектор преобладает в сфере освоения средств – до 60%, а государственный сектор выступает больше в качестве финансового донора. К этой группе относятся такие страны, как США, ФРГ, Великобритания, Ирландия.

Второй тип во многом сходен с первым, но его отличают более высокая доля государства как в финансировании НИР - до 40%, так и в ис-

полнении - до 20%. Сюда включены Франция, Дания, Финляндия, Италия.

Для **третьего типа** характерно более ровное распределение финансовых источников. В освоении финансов доля государства наиболее низкая - не более 5%, но выше доля вузов - до 40% затрат. Это такие страны как Бельгия, Швеция, Швейцария.

Четвертый тип отличается еще большей сбалансированностью роли отдельных секторов: здесь не столь высока доля частного сектора, достаточно велика роль государства и вузов. Вузы даже опережают частный сектор в сфере освоения затрат, и основной объем средств они получают от государства. Это – Австралия, Нидерланды, Канада, Испания.

Страны, включенные в **пятый тип**, характеризуются ярко выраженной доминирующей ролью частного бизнеса и в освоении, и в выделении средств. Это – Япония, Южная Корея.

Шестой тип заметно отличается от всех предыдущих. Здесь вместо доминирования частного бизнеса на первый план выступают государство и вузы – как в выделении средств, так и в их освоении. Доля частного сектора не превышает 20%. Сюда могут быть включены Исландия, Новая Зеландия, Мексика.

Седьмой тип во многом сходен по модели финансирования с шестым. В то же время в исполнении НИР здесь отмечается незначительная роль государства, а главным исполнителем являются вузы. К этой группе принадлежат Греция, Португалия, Турция.

В Казахстане национальная инновационная система находится на стадии становления. Создана многоуровневая система государственного управления инновационной деятельностью. Первый уровень в лице ВНТК и Правительства осуществляет работу по разработке и принятию приоритетов научно-технологического развития страны. Второй уровень – компе-

тенция МОН РК и отраслевых министерств, осуществляет работу по разработке и утверждению отраслевых научных и научно-технологических программ. Третий уровень - осуществление отбора и оценки научно-исследовательских проектов. Четвертый уровень - непосредственное исполнение утвержденных проектов.

Созданы национальные институты развития, призванные способствовать активизации и развитию инноваций. В зависимости от выполняемых целевых функций, их можно распределить по стадиям инновационного процесса:

Фонд науки осуществляет финансирование фундаментальных и рискованных исследований, имеющих потенциал для создания отечественных инновационных производств;

АО «Центр аналитических и маркетинговых исследований» проводит анализ и оценку идей на предмет возможного успеха на рынке;

АО «Национальный инновационный фонд» обеспечивает проведение работ по преобразованию образцов в опытные технологии;

АО «Центр инжиниринга и трансферта технологий» координирует проведение опытно-промышленных испытаний;

АО «Инвестиционный фонд Казахстана» осуществляет инвестирование производства инновационной продукции.

Основными источниками финансирования инновационной деятельности в Казахстане выступают средства государственного бюджета, институтов развития и частного сектора. Государство осуществляет финансирование научных исследований через систему государственного заказа и выделение гранта. Институты развития и частный сектор используют механизм прямого финансирования конкретных проектов, преимущественно прикладного характера. В последние три года уровень затрат на ис-

следования и разработки в ВВП страны составляют 0,29%, что существенно ниже дореформенного уровня 1990 года (0,68%).¹

В принятой стратегии индустриально-инновационного развития ставится задача доведения уровня расходов на НИОКР к 2015 году до показателя 2,5%, что предполагает увеличение в 8-10 раз. К 2012 году расходы на науку должны возрасти в 25 раз по сравнению с 2006 годом и достичь 350 млрд. тенге.² Для достижения этого результата необходимо ежегодное увеличение расходов примерно в 1,6-1,8 раза, что не происходит. В 2007 году увеличение расходов на НИОКР составило лишь 1,1 раза.

Основной объем финансирования лежит на плечах государства. Доля же негосударственного сектора пока составляет порядка 0,5 % всех расходов на науку. На начало периода с 2000 по 2006 гг. основным источником финансирования данной сферы оставались средства Министерства образования и науки РК. В дальнейшем наблюдается активизация деятельности отраслевых министерств и институтов развития.

Несмотря на принимаемые со стороны государства меры, инновационная активность промышленных предприятий Казахстана остается на низком уровне, примерно лишь 3,4-4% предприятий занимаются инновационной деятельностью. В США этот показатель составляет 50%, в Турции - 33%, Венгрии - 47%, Эстонии - 36%, России - 9,1%. В 2007 году общие затраты на технологические инновации составили 67088,9 млн. тенге, в том числе затраты на приобретение машин и оборудования составили 59,3%, на исследования и разработки - 19,2%, на новые технологии - 3,1%.³

¹ Саясат, 2008, №1, с. 38-39.

² Стратегия индустриально-инновационного развития РК на 2003-2015 гг.

³ Наука и инновационная деятельность

По количеству выданных охранных документов на душу населения Казахстан занимает третье место среди стран СНГ, после России и Украины. Доля отечественных патентов за рубежом составляет 0,39% от общего количества выданных заявителям из стран Евразийской патентной конвенции.

Основными потребителями интеллектуальной продукции являются предприятия обрабатывающей промышленности - 168 ед., что составляет 29% от общего объема новых технологий, предприятия горнодобывающей промышленности - 111 ед. или 19%.

Такая ситуация обусловлена следующими причинами:

➤ незавершенность большинства научных разработок технологий и продуктов с целью их выноса на рынок для востребованности потребителями, что снижает ценность предлагаемых технологий в глазах конечного потребителя;

➤ отсутствие современных механизмов внедрения технологических нововведений, выведение их на рынок;

➤ отсутствие платежеспособного спроса.

В инновационной сфере нет необходимой «критической массы» финансирования из различных источников, нет достаточной инфраструктуры, не отлажен механизм устойчивых связей между основными звеньями инновационного процесса – НИИ, вузами, промышленными предприятиями. Не получает развития малый инновационный бизнес, недостаточно крупных технологических корпораций.

В Казахстане проведена большая работа по созданию национальной инновационной системы, однако её деятельности более всего ориентирована на создание инноваций радикального

характера. Между тем крупные дорогостоящие проекты демонстрационного характера могут не привести к значительным сдвигам в инновационной деятельности хозяйствующих субъектов.

Существенным фактором, сдерживающим повышение инновационной активности национальной экономики, является недостаточное следование принципу системности, заключающемуся в определенной соразмерности инновационной и производственной сфер. В инновационной политике недооценивается то обстоятельство, что при всей важности научной составляющей инновационных процессов именно предприятия являются их главным субъектом. В национальной программе формирования и развития НИС условиям появления инновационно активных предприятий уделяется незначительное внимание.

В Казахстане число малых инновационных предприятий составляет всего несколько десятков, нет даже специальной статистики. Практически отсутствуют крупные высокотехнологичные корпорации. Между тем в инновационных процессах в рыночной экономике малый и крупный бизнес играют существенную роль, каждый из них занимает свою нишу.

По данным Национального научного фонда США, на каждый вложенный в исследования и разработки доллар фирмы с численностью до 100 человек выводят на рынок в 4 раза больше инноваций, чем компании с числом работающих более 1000 человек. Сроки разработки инноваций в мелких структурах составляют в среднем 2 года, а крупных - 4 года. Несмотря на то, что основной научный потенциал промышленно развитых стран сосредоточен в больших компаниях, малые и средние предприятия в большинстве случаев опережают их в разработках радикальных инноваций. Малые и средние предприятия занимают ведущие позиции в генерировании нововведений, а дальнейшее

развитие и доведение этих нововведений до потребителей обеспечивается в основном крупными кампаниями и корпорациями. Таким образом, обеспечивается высокая специализация и диверсификация экономики, основанная на эффективном сосуществовании предприятий разных размеров.

Еще одной существенной проблемой, сдерживающей рост инновационной активности, выступает неэффективность защиты прав интеллектуальной собственности в Казахстане. Интеллектуальная собственность в виде изобретений, защищенных патентами, «ноу-хау», торговых марок в современном мире является одним из самых ценных активов. Самой распространенной формой нарушения прав интеллектуальной собственности является пиратство.

По уровню распространения пиратства Казахстан занимает 23 место среди 102 стран мира. Доля пиратской продукции в 2007 году составила порядка 81%. Этот показатель существенно снизился по сравнению с 2006 годом, когда он составлял 85%.

Самыми благополучными странами в этом отношении являются США, Новая Зеландия и Япония, доля пиратской продукции в которых не превышает 25%.⁴

Инновационные системы в странах мира складываются под влиянием ряда объективных факторов, к которым можно отнести структуру экономики и возможности ее развития в соответствии с динамично меняющимися потребностями. Отрасли экономики по особенностям их производственно-экономической деятельности и характеру инновационных процессов можно разделить на три группы:

- Технологически «зрелые» отрасли с массовым производством продукции длительного пользования. В

таких отраслях, как правило, существует высокая степень разделения труда, технологические процессы сложны и состоят из множества взаимосвязанных этапов. Для выполнения НИОКР фирмы «зрелых» отраслей имеют хорошо оснащенные научные лаборатории и конструкторские бюро, укомплектованные высококвалифицированными специалистами. Главной целью НИОКР, проводимых в этих фирмах, является улучшение технических характеристик, повышение качества и надежности выпускаемых изделий и снижение их себестоимости.

- Отрасли с меняющейся технологией, научно-технический уровень продукции которых в основном зависит от поставщиков. Ярким примером таких отраслей являются строительная и пищевая. Активность научно-исследовательской деятельности в этих отраслях невысока. Отношение затрат на НИОКР к общему объему продаж продукции в них составляет не более 1%. Научно-технический прогресс вторгается в эти отрасли «со стороны» - от производителей современного оборудования и материалов для этих отраслей, а главная цель осуществляемых исследований и разработок - удешевление продукции и повышение рентабельности производства.

- Быстроразвивающиеся в технологическом отношении отрасли с наукоемким производством. К ним относятся электронная, химическая, авиакосмическая, для которых характерна высокая доля затрат на НИОКР от общего объема реализованной продукции, тесная связь с фундаментальными исследованиями. НИОКР ориентируются на улучшение качества, снижение стоимости выпускаемых товаров, на расширение их ассортимента и номенклатуры, на совершенствование технологических процессов.

Таким образом, мы видим, что различные отрасли имеют различную склонность к нововведениям. Отрасли, преобладающие в казахстанской

⁴ Финансы Казахстана, 2008, с. 64.

экономике, отличаются достаточно продолжительным жизненным циклом применяемых технологий, сравнительно стабильным ассортиментом выпускаемой продукции, умеренными или даже низкими темпами ее обновления. Поэтому они относятся к мало- и среднетехнологическим отраслям. В высокотехнологичных отраслях наблюдается повышенная склонность к инновациям и чем шире представлены в экономике наукоемкие отрасли, тем более развита в ней инновационная деятельность. Отраслевая структура экономики с доминированием добывающих отраслей и отраслей первичной переработки сдерживает научно-технические инновации. Поглощая основную долю инвестиций, сырьевой сектор ограничивает возможности вложений в науку и образование и в необходимые для их функциониро-

вания инфраструктурное обеспечение, включающего, прежде всего, системы связи, коммуникации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Наука и инновационная деятельность Казахстана в 2007 году: Статистический сборник. – Алматы, 2008. – 58с.
2. Омурзаков Т. Особенности национальной инновационной системы Казахстана.// Саясат, 2008, №1, с. 38-43.
3. Стратегия индустриально-инновационного развития РК на 2003-2015гг.
4. Шакуликова Ш. Т. К вопросам повышения инновационной активности Казахстана.// Финансы Казахстана, 2008, №1, с. 63-68.
5. Саясат, 2008, №1, с. 43.

Никифорова Э.Ш., ст.преподаватель

Надобко Ю.В., ст.преподаватель

Костанайский государственный университет им. А. Байтурсынова

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АНГЛО- И ФРАНКОЯЗЫЧНЫХ СРЕДСТВ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Средства массовой информации (СМИ) играют важную роль в жизни современного общества, с помощью регулярно воспроизводимых тем они организуют и упорядочивают изменчивую картину мира.

С другой стороны, тексты СМИ являются аутентичными (то есть, используемыми в реальной жизни тех стран, где говорят на том или ином языке, а не специально созданными для условий обучения), и их применение на занятиях по иностранному языку позволяет создать иллюзию иноязычного общения, языковую среду, так необходимую в условиях удалённости от страны изучаемого языка. Работая с прессой, студенты осознают, что они обращаются к источнику информации, которым поль-

зуются носители языка. Это повышает практическую ценность владения иностранным языком. Материал в СМИ эффективно организован. Новости, политика, бизнес, спорт, образование, здравоохранение, искусство и культура, компьютеры, погода – вот далеко не полный список тем, охватываемых газетными рубриками, информационными порталами Интернет, новостными телевизионными программами. Подобное разнообразие позволяет преподавателю подобрать текст к любой теме урока. Необходимо отметить, что средства массовой информации неоднородны по характеру и могут быть подразделены по различным критериям.

По каналу передачи средства массовой информации делятся на:

1. Визуальные (зрительные) – пресса.
2. Аудитивные (слуховые) – радио.
3. Аудиовизуальные (слухозрительные) – телевидение, Интернет.

По форме представления текста на:

- а) устные – телевидение, радио;
- б) письменные – пресса, Интернет.

нет.

Уникальность коммуникативного процесса в СМИ связана с такими его свойствами, как:

➤ диахронность – коммуникативное свойство, благодаря которому сообщение сохраняется во времени;

➤ мультиплицирование – коммуникативное свойство, благодаря которому сообщение подвергается многократному повторению с относительно неизменным содержанием; диатопность – коммуникативное свойство, позволяющее информационным сообщениям преодолевать пространство;

➤ simultaneity – свойство коммуникативного процесса, позволяющее представлять адекватные сообщения множеству людей практически одновременно;

➤ репликация – свойство, реализующее воздействие массовой коммуникации.

Несомненен тот факт, что благодаря использованию СМИ, обучение становится более интересным, красочным, эмоционально-насыщенным, но с другой стороны на занятиях возникает целый ряд трудностей:

1. Эти материалы, как правило, идеально подходят по содержанию для решения коммуникативных задач обучения, но в языковом отношении могут представлять значительные трудности для восприятия и понимания.

2. Когда данные материалы подвергаются адаптации, они, естественно, перестают быть сложными в языковом отношении, но зачастую утрачивают актуальность в содержательном плане.

3. В текстах СМИ зачастую встречаются культурные лакуны,

сложные для понимания представителями других культур. Если учесть то, насколько несхожи культуры англоговорящих и франкоговорящих народов и казахского народа, то нетрудно догадаться, что подобных лакун великое множество.

4. Тексты СМИ, как правило, изобилуют сокращениями, их лексический состав крайне неоднороден: от слов разговорного стиля до лексических единиц возвышенного стиля (причём иногда в самых неожиданных и причудливых сочетаниях).

5. Тексты СМИ могут представлять собой тексты различной жанровой направленности: от кратких информационных бюллетеней до авторских эссе со своими стилистическими, грамматическими и лексическими особенностями.

Естественно, что вышеперечисленные особенности текстов СМИ усложняют работу с ними на занятиях. Данный вид работы требует значительных временных затрат, подготовки со стороны как преподавателя, так и студентов, но обучающий и развивающий потенциал этих материалов в формировании социокультурной и лингвистической составляющих коммуникативной компетенции неоспорим.

Говоря о подготовке преподавателя к проведению занятия с использованием материалов СМИ, необходимо подчеркнуть, что на преподавателя ложится ответственность за подбор подходящих текстов или видеосюжетов. В этой связи рассмотрим подробнее критерии отбора аутентичных материалов для их использования на занятиях по ИЯ.

Следует помнить в первую очередь о том, что СМИ не только информируют реципиента о событиях в мире, но и влияют на мировоззрение человека, определённым образом формируют его сознание, языковую картину мира. Поэтому столь важно отбирать для работы материалы тех изданий и телеканалов, которые дают

объективную оценку событиям, не пропагандируют экстремистские и т.п. воззрения.

Вторым критерием следует считать, на наш взгляд, соотносённость содержания материала с лексической темой занятия. Тематическая соотносённость важна по ряду причин.

Во-первых, подбирая тематические тексты и сюжеты, преподаватель выполняет свою основную методическую задачу – добавляет новый интересный кусочек в мозаику целостного восприятия определённой темы, определённого сегмента общения.

Во-вторых, при рассмотрении определённой лексической темы учащиеся нарабатывают определённый вокабуляр, знакомятся с наиболее типичной для данной темы терминологией, с наиболее часто встречающимися словами и выражениями, что позволяет легче и быстрее воспринять и понять предлагаемый материал, то есть преподаватель, работая с текстами СМИ, опирается на имеющийся у учащихся к этому моменту языковой и речевой опыт.

В-третьих, у учащихся при такой организации обучения создаётся целостное восприятие определённого аспекта жизни страны изучаемого языка, почерпнутое из различных источников.

В качестве третьего критерия можно обозначить жанровое разнообразие текстов СМИ. Крайне необходимо знакомить студентов языковых специальностей с образцами различных по жанровым характеристикам текстов в рамках одной и той же лексической темы. Например, при изучении темы «Научные достижения и новые технологии в жизни общества» (тема рассчитана на студентов специальности переводческое дело четвёртого года обучения) преподаватель может предложить вниманию учащихся краткую подборку новостей из области последних достижений в области науки (вполне по-

дойдёт подборка регулярно появляющаяся на сайтах BBC или CNN), очерк о лауреате Нобелевской премии в области, предположим, медицины или физики, статью проблемного характера об использовании генетически модифицированных продуктов и т.п. Каждое из этих произведений обладает определёнными стилистическими особенностями, особенностями вокабуляра и позволяет рассмотреть одну и ту же проблему с разных сторон.

Продолжая разговор о критериях отбора текстов СМИ, необходимо обратить внимание на лексические особенности предлагаемого материала. Следует отметить, СМИ являются неисчислимым источником новой современной лексики, клише, фразеологизмов, идиом (EURO-zone, export boom, to slump over warnings, Post-Taliban regime, rights activists, land bill, coûter la vie, jeter les ponts, l'air radieux, un mouvement chiite radical, un corps de garde de la revolution islamique, le continent noir, le vieux continent etc).

Кроме того, материалы аутентичных телевизионных программ и прессы представляют богатство стилей современного английского языка. Всё это может послужить хорошей базой для изучения живого, современного, постоянно изменяющегося языка.

Важно отметить и то, что в современных условиях у учащихся есть возможность самостоятельного использования различных источников информации, таких как Интернет, новостные телеканалы CNN, BBC, EuroNews и др., различные аутентичные газеты и журналы, в том числе и молодёжные. Это создаёт благоприятную почву для сбора необходимой информации в процессе подготовки домашних заданий и последующего обмена мнениями по различным вопросам, организации и проведения дискуссий непосредственно на занятиях или же участия в различных

телекоммуникационных международных проектах.

Таким образом, привлечение материалов СМИ резко повышает мотивацию учения, что чрезвычайно важно, так как обучение без мотивации неэффективно, т.к. мотивационная сфера имеет в своем составе несколько аспектов – ряда побуждений: идеалов и ценностных ориентаций, потребностей и познавательных интересов. Использование аутентичных материалов содействует пробуждению познавательной мотивации, т.е. обучаемые знакомятся с неизвестными фактами из современной жизни страны изучаемого языка, что вызывает их интерес.

Из всего вышесказанного следует, что целью использования СМИ на уроках иностранного языка является повышение лингвистической и социокультурной компетенции учащихся, что способствует практическому овладению языком. Тексты СМИ расширяют социокультурные знания: страноведческие – знания о политическом, экономическом устройстве страны, географии, социальной жизни, искусстве и культуре; лингвострановедческие – теленовости содержат большое количество реалий, фоновой и коннотативной лексики. Обогащение такими знаниями позволяет лучше понимать культуру страны изучаемого языка, выраженную в семантике

языковых единиц. Материалы аутентичных СМИ представляют разнообразные модели социального и речевого поведения, в которых объединяются лингвистический и культурологический аспекты (например, ситуация переговоров, сообщения о катастрофе, демонстрация безработных и т.д.).

В заключение следует отметить, что газеты, телеканалы и Интернет часто не только отражают события окружающей действительности, но и интерпретируют их в свете той или иной идеологии телеканала, периодического издания, сайта, используя при этом определенные приемы воздействия на аудиторию. Студенты в процессе формирования своей коммуникативной компетенции должны научиться воспринимать информацию с большей степенью критичности, выявлять эти приемы, которые имеют определенное лингвистическое выражение, и противостоять им, стремясь к объективной оценке событий. Для этого необходимо проведение лингвистического анализа теленовостей с семантических, структурно-функциональных, социокультурных и прагматических позиций с целью изучения воздействия различной структуры информации на реципиента. Речевые умения, необходимые для этого, сложны, и для их формирования требуется систематическая целенаправленная работа.

Панияз А.П., магистрант

Қостанай мемлекеттік педагогикалық институты

ҚОСТАНАЙ ОБЛЫСЫНЫҢ ӘКІМШІЛІК-ТЕРРИТОРИЯЛЫҚ БӨЛІНІСІНІҢ ТАРИХЫНА ШОЛУ

Ел тәуелсіздігін нығайтып, іргелі ел болып қалыптасу кезеңдерінде мемлекет шекараларының мызғымастығы ұлттық қауіпсіздіктің басты белгілерінің бірі болып табылады. Республика шекараларының кешегі мен бүгінгісін, оны айқындаудағы тарихи-

географиялық факторларды елестеп ой елегінен өткізіп, тарихи тұрғыдан баға беру бүгінгі күннің міндеті. Бұл ретте Қостанай облысының ішкі және сыртқы тарихи-географиялық шекараларының қалыптасу тарихын зерделеу тәуелсіз мемле-

кетіміздің шекараларының біртұтас тарихын жасауға, соның ішінде өлке тарихын көпшілікке таныта түсуге септігі тиері сөзсіз. Шекара мәселесі кез-келген мемлекет үшін саяси стратегиялық маңызға ие екендігі белгілі.

Қазақтың байтақ даласын зерттеуде және оны тарих беттеріне қалдырудағы грек тарихшысы Геродоттың (б.з.б. V ғасыр), одан кейінгі П. Карпини,

В. Рубрук, М. Поло тағы басқалардың бұрыннан белгілі еңбектерінің алар орны ерекше. Мысалы, 1627 жылы А. Мезенцев жасаған «Үлкен сызба кітабы» еңбегінде Шығыс Еуропа, Батыс Сібір және Қазақстан даласының ХҮІ - ХҮІІ ғасырдағы тарихи-географиялық кескінін көрсетуде, оның ішінде Торғай жерінің алғашқы картаға түсуі жөніндегі еңбектерін айта кету керек. [1]

Көптеген ғасырлар бойы Жоғарғы Тобыл бойында қыпшақтар, арғындар, керейлер сияқты көшпелі тайпалар мекен етті. ХҮІ ғасырда қазақ халқының қалыптасу процесі аяқталып, Ұлы, Орта және Кіші жүз тайпалары құрылды. Қазіргі Қостанай облысының территориясына 1734 жылдан еріксіз Ресей бодандығын қабылдаған Кіші жүз бен Орта жүз тайпалары енді. Орынбор қазақтары бодан болған уақыттан бері ХІХ ғасырдың 20 жылдарына дейін шекаралық басқару жүйесіне барлығы бірдей бағынды. Осы уақыт ішінде үкімет қазақтарға тағайындалған хандарды қолдап, далалық шептерді нығайтылған пунктермен қоршап, көшпенділердің ішкі басқару істеріне араласпады. Олармен қатынас жасау үшін 1782 жылы Орынборда Шекаралық Экспедиция ашылып, 1799 жылы Шекаралық комиссия болып қайта құрылады. Хандар арқылы қазақтарды басқару орыстарға қазақ далаларына үлкен ықпал етуге мүмкіндік бермеді. Хандар өздерінің жеке мүдделерін көбірек ескеріп, бұл туралы ойлап жат-

пады. Сондықтан оларға берілген толық биліктер болмады. Оларды Ресейдің жиі тағайындап отыруы халықтың мойындамағанына ұласқанына қарамастан, олар орыс билігінен тірек тауып отырды. [2]

Дегенмен Ресей үкіметі осы уақыттарда далалықтардың еркінсуін ауыздықтауға түрлі шаралар қолданды, бірақ өзара алауыздықтарды жоюға, шекаралық елді мекендерге шапқыншылықты тоқтатуға және орыстарға далаға еркін енуіне оң мүмкіндіктер болмады. Қазақтар осы уақытта орыстарға бодандығын шартты деп қана есептеді. Қазақтарды басқарудың бұрынғы жүйесі өзгеріп, 1822 жылы 22 маусымда бекітілген «Сібір қырғыздары туралы жарғының» енгізілуімен ауыстырылды. Жарғы бойынша дала округтерге бөлініп, округтік бұйрықтарға бағынды, бұйрықтардың басшысы болып сайланбалы аға сұлтандар тағайындалып, ал округтер болыстар мен ауылдарға бөлінді.

Орынбор қазақтарының облысы екі облысқа бөлінді: Орал (Орал қазачествосының жерінен батыс және Орынбор қазақтары облысының орта бөлігінің аздаған жерінде) және Торғай (Орынбор қазақтары облысының қалған бөлігінен), соңғы облыс үшін Басқарма уақытша Орынборда қалдырылды.

1868 жылы Торғай облысы құрылып, оған Николаевск, Торғай, Георгиевск, Ақтөбе сияқты төрт уезд кірді. Олардың бірі Николаевск шамамен бүгінгі Қостанай облысының аумағындай жерді алып жатты. Уезді басқару Николаевск казактар станциясында жүргізілді. Дегенмен оның шалғайда болуы әкімшілік қызметті жүргізуге қиындық тудырды. Кейіннен уезд әкімшілігі Троицк қаласына орналас-тырылды, бірақ онымен де мәселе шешілген жоқ. Николаевск уезінің аймағына қоныс аударушылардың күрт өсуіне байланысты, сауда-экономикалық орталықтың қажеттілігі туды. Со-

нымен қатар ол осынау кең өлкенің отарлау орталығы болу керек еді. [3]

1868 жылдың 21 қазанында бекітілген Торғай облысын басқару туралы Жаңа және Уақытша Ереже (1869 жылдың басында іске қосылған) қазақтардың өмірін айтарлықтай өзгертті. Облыс 4 уездге бөлінді, ал соңғылары өз кезегінде болыстар мен ауылдарға бөлінді. Облысты әскери генерал-губернатор басқарды, оған кең көлемдегі әскери-әкімшілік билік берілді. Әрбір уездге жеке бастық тағайындалды, оның қарамағына әскер және полиция бөлінді, оның кеңсесінде жеткілікті мөлшерде шенеуніктер болды, олар дала тәртібін қамтамасыз етті. Патша билігінде жақсы қызмет көрсеткендер әкімшіліктің төменгі билігіне сайланды. Көптеген құжаттардан байқағанымыз, пара беру мен бағалы сыйлықтар сайлаудың қорытындысын шешті.

Ережеге сәйкес әдеттегі халық соты қайта орнықты, бірақ әр болыстан төрттен сегізге дейін билер сайланатын болды, олар губернатормен бекітілді. Билерге жалақы тиесілі болған жоқ, бірақ олар ұлттық дәстүр бойынша айыпталушыдан ерекше айыппұл алатын болды. Бұл айыппұл талаптың оннан бір бөлігіннен аспауы керек болды, бірақ шындығында басқаша болды, билер өз тағдырларына шағымданған жоқ: «Қызметкер адамдардың барлығы бай, ықпалды адамдар, - деп жазды барон Дельвиг Петербург университетінің жанындағы заң қоғамның журналында, - өздері халық сотын қолдайды, ол халықты бұғауда ұстап соңғы сөлін соруға мүмкіндік береді». [4]

1885 жылы жер өлшеуі жүргізілді. Құнарлы жердің үлестіріліп жатқаны туралы сыбыс Ресейге тез тарады және қоныс аударушылардың жаңа толқынын әкелді, олар Николаевск уезінің бүкіл аумағына орналасып, арзан бағаға ауылдардың жерлерін жалға алды. Жалға алған жерлерге қоныстанушылар үй және құрылыстар

сала бастады, оларға туыстары, жерлестері келді. Осылайша 1890 жылы Қостанайдан төмен қарай Тобыл бойында келесі 12 кент пайда болды:

1. Давыденковка (39 ауладан жалпы саны 256 жан);
2. Жуковский (256 аула, 1661 жан);
3. Александровский (262 аула, 1600 жан);
4. Романовский (87 аула, 942 жан);
5. Каранкульский (67 аула, 724 жан);
6. Каракугинский (20 аула, 153 жан);
7. Карангалыкский – Михайловский (95 аула, 609 жан);
8. Боровской (247 аула, 1716 жан);
9. Ивановский (17 аула, 104 жан);
10. Борисовский (34 аула, 223 жан);
11. Сабанкульский – Степановский (25 аула, 262 жан);
12. Заборовский (9 аула, 76 жан).

Оның сыртында қоныс аударған орыстар қазақ даласының кез-келген түкпіріне қоныстанып, жер өңдеуге көмекші ретінде немесе жалшы ретінде қазақтардың арасына сіңісіп кетті.

1891 жылдың 25 наурызында патша далалық облыстарды басқару туралы ережені бекітті. Бүкіл ел бойынша шенеуліктік-полициялық аппарат күшейтілді, қауымдастықтың барлық жері басқармалар мен старшындардың қарамағына берілді, тұрмысы жақсы қазақтарға жайылымдар мен шабындықтарды жеке пайдалануға, ол жерлерге құрылыстар салуға рұқсат берілді, халық сотының маңызды сот істерін жүргізу құқығы тоқтатылды. Билерден құрылған соттың құрамы болыстық билікке байланысты болды, олар үш жыл мерзімге бекітілді.

Бірінші кезеңде Қостанай уезінде екі болыс қана болды – Ара-Қарағай және Боровской, ал 1894 жылы әкімшілік бөлініс мынадай болды: Ара-Қарағай, Аманқарағай, Бесоба, Жанқуар, Жетіқара, Домбар, Қарабалық, Қын-Аралық, Құмық, Меңдіқара, Сарой, Сүйіндік, Обаған, Шұбар. [5]

Столыпиннің реформасынан кейін 1905-1914 жылдардың аралы-

ғында қоныс аударушылардың легі өсті. Қоныс аударған шаруалар жаңа жерден өз үлестерін іздеп, өз отандарындағы сияқты бұл жақта да жергілікті байлардың тарапынан қысымшылық көрді. Қоныс аударған шаруаларды пайдалану әр түрлі болды. Негізгілердің бірі қоныс аударғандарға жалға берілетін жердің құны байлардың өздерінің жерге төлеген бағасына қарағанда жоғары болды. Алуға тиесілі жер телімдеріне қол жеткізе алмай, шаршаған және әбден кедейленген қоныс аударушылардың көпшілігі елдеріне оралуға мәжбүр болды. Осылайша селолық пролетариаттың санын және қаладағы еңбек армиясының резервін ұлғайтып, Ресейге ең бақытсыз, барынан айырылған және ызалы кедейлер қайта оралды.

1920 жылға дейін, Қазақ (Қырғыз) АКСР құрылғанға дейін Қостанай уезінің әкімшілік – территориялық бөлінісі 1894 жылғы әкімшілік-территориялық бөліністің деңгейінде болды.

1920 жылы 26 тамызда Қазақ (Қырғыз) АКСР құрылды.

1920 жылдың 7 шілдесінде Орынбор және Торғай губерниясы бірігіп Орынбор – Торғай губерниясын құрды. Астанасы Орынбор қаласы болды. Челябин губерниялық атқару комитетінің 1920 жылғы 16 қыркүйектегі қаулысымен Қостанай уезі Қазақ АКСР-іне берілді.

1920 жылы 9 қарашада Қостанай уезі уақытша Орынбор – Торғай губерниясына берілді. (1920 жылы 11 қарашада Қазақ АКСР ОАК бекітті.)

1921 жылы 1 сәуірде Қазақ АКСР-інің құрамында Қостанай губерниясы құрылды, оған кіргендер Қостанай уезінің болыстары және Орынбор – Торғай губерниясының Орск уезінің жартысы, құрамында 7 аудан: Адамовский (12 болыс), Боровской (10 болыс), Денисовский (15 болыс), Қостанай (11 болыс), Семиозерный (5 болыс), Феодоровка (21 болыс) және Ақмола губерниясынан

Всесвятск ауданы (9 болыс) 1921 жылдың 27 сәуірінде берілген (1921 жылы 8 желтоқсанда БОАК бекітті).

1921 жылы 26 мамырда Орынбор-Торғай губерниясына Торғай уезі (15 болыс) беріліп, 1923 жылы 27 қарашада ол Ақтөбе губерниясының құрамына енді. (1924 жылы 26 ақпанда Қазақ АКСР ОАК бекітті).

1922 жылы 27 маусымда Боровской, Всесвятск, Денисовка, Қостанай және Федоров аудандары таратылды. Олардың орнына 5 уезд құрылды: Боровской (10 болыс), Всесвятск (11 болыс), Денисов (15 болыс), Қостанай (11 болыс), Федоров (21 болыс), (1923ж. 5 шілдеде Қазақ АКСР ОАК бекітті). 1922 жылы 15 тамызда Адамовск және Семиозер аудандары таратылды. (1922 жылы 13 желтоқсанда Қазақ АКСР ОАК бекітті).

1925 жылы 21 қыркүйекте 1925 жылы 3 наурызда Қазақ АКСР ОАК қаулысы негізіндегі Қостанай губерниясы таратылып, барлық уездер қайта құрылып бәрі бір ғана тікелей Қазақ АКСР ОАК-не бағыныстағы бір Қостанай уезіне (46 болыс) бірікті. 1925 жылы 14 қыркүйектегі БОАК қаулысы негізінде уезд Қостанай округы құрамына еніп, қайта құрылды.

БОАК (Бүкілресейлік Орталық атқару Комитетінің) 1925 жылы 14 қыркүйектегі қаулысы негізінде құрамында 26 болыс бар бұрынғы Қостанай губерниясы Қостанай болыстық уезі Қостанай округін құрады. 1928 жылы 17 қаңтарда Қостанай округы таратылды (1928 жылы 3 қыркүйекте БОАК бекітті), ал болыстардан Қостанай округының 15 ауданы құрылды: [6]

1. Аманқарағай, орталығы Семиозер кенті,
2. Батпаққара, Батпаққара елді-мекені,
3. Боровское, орталығы Боровское кенті,
4. Викторов, орталығы Новоильинский кенті
5. Денисов, орталығы Денисов кенті
6. Жетіқара, орталығы Жайылма кенті

7. Затобол, орталығы Қостанай қаласы
8. Қайыңды-Құмық, орталығы Адамовский кенті
9. Қарабалық, Тасты-Өзек мекені,
10. Меңдіқара, орталығы Уразов кенті,
11. Наурызым, Қайғы Қара-Су мекені,
12. Торғай, орталығы Торғай қаласы,
13. Обаған, Қара-Оба мекені,
14. Урицкий, орталығы Урицкий кенті,
15. Федоров, орталығы Федоров кенті.

Облыстың әкімшілік-территориялық бөлінісіне келер болсақ, Қостанай облысы 1932 жылдың 10 наурызда сол кездегі Қаз АКСР-нің алғашқы 6 облысының бірі болып негізі қаланған Ақтөбе облысының құрамынан 1936 жылдың 29 шілдесінде, яғни бұрынғы КСРО құрамында Қазақ КСР-і болып қайта құрылуы кезінде бөлініп шығып, сол уақыттан бастап Қазақстанның бөлек әкімшілік-территориялық бірлігі ретінде өзінің әлеуметтік-экономикалық даму жолымен жүріп келеді. Оның құрамына 1930 жылға дейін-ақ сол кездегі Қостанай округінің құрамында болған Батпаққара (кейін Аманкелді деп қайта аталған), Жетіқара, Қарабалық, Қостанай, Меңдіқара, Семиозер (қазіргі Әуликөл), Торғай, Обаған, Федоров аудандары мен облыс орталығына айналған Қостанай қаласы енді.

БОАК қаулысымен 1936 жылы 29 шілдеде Ақтөбе облысының 11 ауданынан және бұрынғы Қарағанды облысының Пресногорьков ауданынан: Батпаққара, Жетіқара, Қарабалық, Қостанай, Меңдіқара, Пресногорьков, Семиозер, Таран, Торғай, Обаған, Урицкий, Федоров аудандары құрылды.

Торғай, Солтүстік Қазақстан, Челябині облыстарымен байланысы бойынша ішкі, сыртқы шекаралық өзгерістер мен әкімшілік-территориялық өзгерістер болды, ал облыс территориясында маңызды өзгерістер болған жоқ.

БОАК Президиумының қаулысымен 1938 жылы 10 ақпанда Веренский, Михайловский, Надеждинский селолық кеңесі Челябині облысы Троицк

ауданынан Қостанай облысы Қарабалық ауданына берілді. [7]

Қазақ КСР Жоғарғы Кеңес Президиумының қаулысымен 1939 жылы 11 қарашада Георгиевск және Константинов селолық кеңесі Челябині облысы Полтавск ауданынан Қостанай облысы Орджоникидзевск ауданына берілді.

Қазақ КСР Жоғарғы Кеңес Президиумының қаулысы негізінде Қостанай облыстық атқару комитетінің шешімімен 1958 жылы 20 мамырдан бастап, Қостанай облысы Пресногорьков ауданының Сәбит кенті Солтүстік Қазақстан облысына берілді.

Қазақ КСР Жоғарғы Кеңес Президиумының қаулысымен 1963 жылы 2 қаңтардан бастап бірге құрылған маңызды селолық аудандар мыналар: Аманкелді, Арқалық, Боровской, Демьянов, Жетіқара, Денисовка, Жанкелді, Қамысты, Қарасу, Комсомол, Қостанай, Октябрь, Семиозер, Тобыл, Урицкий, Федоровка.

Қазақ КСР Жоғарғы Кеңес Президиумының қаулысымен 1963 жылы 10 қаңтардан бастап Қостанай, Жетіқара, Рудный қалалары өлкеге бағынатын қалаға жатқызылды.

Қостанай облыстық атқару комитетінің шешімімен 1965 жылы 17 желтоқсанда Боборов, Санджурск кенттері Комсомол ауданы Еңбек селолық кеңесінен Челябині облысы Троицк ауданына берілді. [8]

Торғай облысы Қостанай облысының құрамынан екі рет бөлінді және екі рет қайтадан қосылды. Бірінші рет 1970 жылы алғаш облыс құрылғанда, екінші рет 1990 жылы Торғай облысының бұрынғы шекараларын қайтадан қалпына келтірген кезде Қазақ КСР Жоғарғы Кеңес Президиумының қаулысымен 1990 жылы 17 тамызда Аманкелді, Амантоғай, Арқалық, Жангелді, Октябрь аудандары, Арқалық қаласы Торғай облысына қайтарылып берілді. [9]

Қостанай облыстық маслихатының 1994 жылы 5 шілдедегі қаулысы-

мен өзіне бірнеше елді мекендер енген бұрынғы ауылдық кенестердің шекараларында 176 ауылдық округ құрылды, басқа елді-мекендердің әкімшілік қарамағында жоқ селолар мен әкімшіліктердің тізімі бекітілді.

Қазақстан Республикасы Президентінің жарлығымен 1997 жылы 22 сәуірде «Қазақстан Республикасы әкімшілік-территориялық құрылымын оңтайландыру шарасы туралы» қаулысымен Арқалық қаласы, Амантоғай, Арқалық, Аманкелді, Жанкелді, Октябрь аудандары Торғай облысының қысқаруына байланысты Қостанай облысына берілді. [10]

Қай заманда да, қай қоғамда да шекара мәселесі тәуелсіздіктің басты белгілерінің бірі саналады. Қазақстан мен Ресей арасындағы мемлекеттік шекара асқаралы Алтай тауларынан Атыраудың толқынды жағалауына дейін созылып жатқан әлемдегі ең ұзын шекара болып табылады. Жалпы ұзындығы 7591 шақырымды құрайды. Шекараны делимитациялау туралы мәселе ең алғаш 1998 жылғы екіжақты Меморандум және 1999 жылғы желтоқсанда қабылданған екіжақты хаттамаға сәйкес жүргізілді. [11]

Қостанай облысының Қарабалық ауданы Огнеупорный кенті (аумағы 520 гектар) Ресей Федерациясы Челябин облысына берілді, ал Федоров ауданы аймағына сынадай еніп жатқан 520 гектар жер Қазақстанға берілді. [12]

Қалай болған күнде де ұлттың, халықтың өсіп-өркендеуі және тұрақты дамуы үшін ең алдымен аумақтық

тұтастығының, шекарасының айқындылығы қажет екендігі даусыз. Сондықтан да ата-бабаларымыздың білектің күшімен, найзаның ұшымен қорғаған осынау ұлан-ғайыр аманатқа қалдырған жерін қорғап, бүгінгі ХХІ ғасыр – ғаламдану, ғылым мен білім заманында жат жұртқа әрдайым ғылыми тұрғыдан дәлелдеп отыру бүгінгі ұрпақ үшін өзекті міндеттің бірі болып қала бермек.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. С. Кенжахметов «Ата мұра». Арқалық - 1990. 3 б.
2. Справочник административно-территориального деления Костанайской обл. (29.07.1936-01.01.2001.) Костанай - 2004. 7- б.
1. Обзор Тургайской области за 1904 г. Оренбург - 1905. 1- б.
2. Қостанай облысының мемлекеттік мұрағаты (КОММ) 1414-қор, 2-тізбе, 63- іс, 9- парақ.
3. Бұл да сонда. 12- парақ.
4. Справочник административно-территориального деления Костанайской области (29.07.1936.-01.01.2001.) Костанай – 2004. 11- б.
5. КОММ 268-қор, 1- тізбе, 61- іс, 31- парақ.
6. Справочник административно-территориального деления Костанайской области (29.07.1936. – 01.01.2001г.) Костанай - 2004. 15-16 б.
10. Бұл да сонда. 17- б.
11. Бұл да сонда. 18-19 - б.
12. «Егемен Қазақстан» 2005, 19 қаңтар.
13. «Қостанай таңы» 2005, 26 қаңтар.

Пчелкина Т.Р., кандидат филологических наук, доцент
Костанайский государственный педагогический институт

РОЛЬ ЦВЕТОПИСИ В ВЫРАЖЕНИИ АВТОРСКОЙ ПОЗИЦИИ (на примере прозы А. Куприна)

В литературоведении последних лет проблема автора в различных ее аспектах активно разрабатывается отечественными и зарубежными уче-

ными. В прозе А. Куприна проблема авторского самовыражения особенно актуальна в силу специфической направленности его прозы. А.Куприн

принадлежит к тем писателям, чье творчество не вписывается в определение «объективированное повествование». За каждой деталью, именем, портретом героя, элементом интерьера читается авторская эмоция, мысль, оценка. Поэтому анализ текстов писателя с целью определения авторской идеи через цветопись кажется нам весьма продуктивным.

Первым дал строгое научное обоснование цветообозначениям И.Ньютон, различавший 7 основных цветов. В более поздних исследованиях психологов, социологов, физиков и филологов, физиологов и психологов были обозначены новые аспекты проблемы, внесены уточнения. Постепенно палитра цветов расширялась, усложнялось и толкование каждого из них.

Общеизвестно, что каждый писатель, используя общеязыковое значение слов, создает свою собственную картину мира. С помощью цвета он передает свои ощущения и впечатления, создает особую атмосферу и раскрывает душевное состояние героев.

Роль цветописи возрастает на рубеже XIX-XX веков, когда цвет используется не только как способ констатации реальности, но и приобретает символический смысл, употребляется как особый прием оценки событий и героев.

Лаконизм и точность в выборе изобразительных средств позволяет авторам заменить подробное воспроизведение предметов и явлений. Цвет может подчеркнуть необходимую деталь, оттенить определенные качества личности, выявить сущность, создать особое настроение, показать отношение автора к происходящим событиям, героям, проблеме.

Даже беглое знакомство с прозой А. Куприна позволяет сделать вывод о значительной роли цветописи в произведениях писателя разных хронологических периодов, жанровых форм и тематических групп.

Один из популярных цветов, часто встречающихся у Куприна, – красный. Как известно, у разных народов каждый цвет истолковывается почти одинаково, но может означать различные оттенки значений. Красный цвет – цвет революции, символ любви, в Китае он означает радость, в Древнем Риме – знатность, уважение, власть. В Индии – праздник, богатство. Иногда он может символизировать глупость и безвкусицу. По мнению психологов, это агрессивный цвет и одежду красного цвета одевают только очень уверенные в себе люди / 1/.

Иногда красный цвет может символизировать гнев, кровопролитие, агрессию. Такое толкование красного цвета особенно актуализируется в XX веке, полном противоречий, столкновений разных мировоззрений и позиций.

Изначально слово «красный» не имело никакого отношения к слову «кровь», а употреблялось в значении «красивый», «прекрасный». Об этом свидетельствует уже их общий корень.

Согласно словарю символов Дж. Е. Сирлота, доисторический человек кропил кровью любой объект, который хотел вернуть к жизни. В средневековом христианском искусстве красный цвет также означал милосердие и любовь /2/.

Часто употребляя слово «красный» в своих произведениях, А.И. Куприн придает этому цвету самые различные оттенки. В рассказе «Гранатовый браслет» он употребляется в нескольких значениях. Когда княгиня Вера сравнивает мухомор с красным атласом, вышитым белым бисером, слово «красный» имеет значение дорогой, качественный. В этом же значении используется этот цвет и в другом случае, при описании небольшого ювелирного футляра красного плюша.

Главная функция красного цвета в рассказе в том, что он нагнетает тревожность и предвосхищает трагедию.

Княгиня Вера рассматривает гранатовый браслет и не может оторвать взгляда от алых кровавых огней, сверкающих в драгоценных камнях. Постепенно цвет приобретает зловещий оттенок, предвещая тревожные события. Дальнейшее повествование подтвердит правильность первоначальных интуитивных ощущений читателя.

Когда княгиня Вера Николаевна прощается с умершим Желтковым, она кладет ему под изголовье алую розу как символ тихой, но сильной любви, которая уходит вместе с этим человеком.

В рассказе «Олеся» красный цвет опять символизирует огромную трагическую любовь. Хотя первоначальное повествование не предвещает трагедии, она лишь едва угадывается. Красные коралловые бусы, которые оставила Олеся Ивану Тимофеевичу в память о большом чувстве, которое их связывает, в какой-то степени символ вечности этого чувства и символ трагичности этого чувства.

Трагический оттенок настроения рассказа является преобладающим. Он угадывается в отдельных деталях рассказа, в описании портрета героини, в картинах природы, в показе поведения героев.

В рассказе «Гамбринус» в красный цвет окрашена мантия короля Гамбринуса. Дорогой горностаевый ворот, золотая корона и красная мантия подчеркивают пошлость и безвкусицу скульптуры, стоящей в пивной. Красное одеяние усиливает ощущение безвкусицы. Кроме того, в «Гамбринусе» красный цвет передает агрессию, достаточно вспомнить сцену драки, где дерущиеся имеют красные, налитые кровью глаза. Этот цвет также символизирует свободу, что подтверждается в тексте: «На женщинах алели красные ленточки и красные цветы».

В рассказе «Allez» часто используются оттенки красного: малиновые и розовый цвета. Малиновый бархат и

позолота лож, розовое трико артиста, малиновые с золотом обои – все это красиво и пышно выглядит, но за внешней роскошью и блеском автор показывает опустошение души, одиночество, грубость, лицемерие, обман и жестокость.

В прозе А. Куприна важную функцию выполняют пейзажные описания. В сюжетно-композиционной организации купринских текстов они весьма существенны, объемны, разнообразны и оригинальны. В пейзажах А. Куприна встречается множество цветов и оттенков, цветовых комбинаций. Автор использует цвета не только теплой гаммы (красный, оранжевый, желтый), но и цвета холодных оттенков (зеленый, синий, фиолетовый). Пейзажи А. Куприна создают не только зрительные, цветовые ощущения. Они насыщены запахами и звуками. Это запахи мяты и чебреца (рассказ «Ночлег»), аромат резеды и запах росистой травы и меда (рассказ «Собачье счастье»), запах меда и сырой травы (рассказ «Одиночество»). Травяной запах фигурирует в рассказе «Гранатовый браслет», аромат дикой малины ощущается в романе «Юнкера».

Иногда запахи в прозе А. Куприна неопределенны: пахло чем-то весенним, крепким, счастливым (повесть «Поединок»), аромат увядания в романе «Юнкера».

Особую яркость и выразительность пейзажам писателя придают цветовые обозначения. Пристрастие писателя к летнему пейзажу делает актуальным зеленый цвет во множестве его оттенков.

Издавна зеленый цвет имеет множество толкований. В фольклоре это цвет эльфов, цвет непослушания и проказ. Другое его значение – незрелость, неопытность. В исламе он считается священным цветом. В более распространенном понимании это цвет весны, роста и надежды. Чаще всего этот цвет вызывает ассоциации

с яркой зеленью деревьев и трав, он создает положительный, позитивный настрой, особенное настроение. В произведениях писателя превалирует радостное, мажорное настроение, которое часто создается за счет соответствующих цветовых комбинаций.

Синий цвет, как сказано в словаре символов, это цвет ясного неба и моря, он ассоциируется с высотой и глубиной, постоянством. Интересно, что древние египтяне использовали его для обозначения правды. Другое значение этого цвета – королевская власть и благородное происхождение (отсюда термин «голубая кровь»). Иногда этот цвет может символизировать сомнение и депрессию. В христианском искусстве синий цвет символизирует набожность, искренность и благоразумие.

В рассказе «Изумруд» автор показывает синее холодное небо, которое символизирует ясность и спокойствие. В противоположность этому в «Гранатовом браслете» синий цвет приобретает другое значение. Книжка из синего бархата, подаренная Анной Вере, создает ощущение величавости, торжественности, благородства. В этом же рассказе автор употребит еще один оттенок синего цвета, описывая море: «Вода была ласково-спокойна и весело-синя...» Голубой цвет символизирует нежность, возвышенность, игривость и легкость. В рассказе «Гранатовый браслет» бархатный футляр с браслетом подбит изнутри бледно-голубым шелком, что подчеркивает его качественность, изящность и элегантность.

Весьма противоречивы в произведениях А. Куприна оценки желтого цвета. С одной стороны, он (цвет) ассоциируется с солнцем и летом. Но существуют и другие его трактовки: цвет предательства, болезни, ревности, лжи. В прозе А. Куприна он почти всегда представляется как символ старости и одиночества. В рассказе «Светлый конец», описывая князя

Атяшева, Куприн подчеркнет, что у него «желто-восковая, чуть глянцевиная кожа». Это поможет автору подчеркнуть старость, болезненность и нежизнеспособность героя.

В произведениях Куприна множество словообразовательных вариантов с основой желтого: желторотый, желтолицый, желтизна.

В рассказе «Прапорщик армейский» слово «желтый» автор употребит в значении – грязный, пыльный: «Пыль с каждой минутой становится гуще, она окутывает длинным, желтым облаком всю колонну».

Использует автор и золотой оттенок. В рассказе «Изумруд» он употребляется в значении дорогой, приятный. Автор описывает золотое солнце, столб золотых пылинок, золотое пенсне у хозяина. Все это производят милое приятное впечатление, создает радостное настроение.

Цветовая картина мира писателя – это фрагмент его общей поэтической картины мира. Цветовая картина мира Куприна динамична. Так в ранних произведениях писателя наблюдается бедность цветовых обозначений, а в более поздних цветопись становится значительно богаче.

Цветовая палитра его прозы разнообразна, можно заметить употребление разных цветов и их оттенков. В основном писателем используются цвета теплой гаммы, с их помощью Куприн создает атмосферу радости, ликования, веселья, наслаждения жизнью. Цвета холодной гаммы (черный, синий, сизый, сиреневый) употребляются при описании ненастной природы, трагических ситуаций в жизни героев.

Оттенки одного и того же цвета представлены словами с различными корнями: красный, розовый, алый, пурпурный, багровый, багряный. Часто писатель употребляет уменьшительные формы прилагательных: красненький, серенький, синенький и т. п.

Слова со значением цвета являются важной частью ментального пространства писателя. Цветописьм выполняет не только изобразительную функцию, она является способом проникновения в тайны человеческой психологии, а значит инструментом познания мира.

Более поздние произведения писателя отличаются от ранних богатством цветовых обозначений, сложны и многообразны их функции порой даже в пределах одного произведения. Это придает художественным текстам А. Куприна яркость, выразительность, психологическую насыщенность.

Куприн не отличается оригинальностью в трактовке цветов, практически не употребляет сложные, переходные оттенки как И. Бунин, однако часто использует скрытые или забытые характеристики цвета, умея подчеркнуть с их помощью оригинальность описываемого явления.

ЛИТЕРАТУРА

1. Даниэль С. М. Искусство видеть. – Л: Искусство, 1990.
2. Ларин Б.А. Эстетика слова и язык писателя. - М., 1974.

Пяховская Е.И., магистрант

Магистратура Университета международного бизнеса

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ СИСТЕМЫ СОЦИАЛЬНОЙ ЗАЩИТЫ НАСЕЛЕНИЯ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН

Познавать общество можно по-разному: изучая социальные институты, системы идей, способы производства, формы искусства, ситуации повседневного взаимодействия и т.д. Одну из возможных точек зрения на социальную жизнь предлагает и *социология социальных проблем* – нетрадиционная для отечественной социальной науки, но уже заявившая о себе область социологического знания. Значение такой точки зрения обусловлено прежде всего сложностью и драматичностью тех явлений, что обозначаются понятием «социальная проблема». Опыт повседневной жизни, общения средств массовой коммуникации и данные социологических исследований свидетельствуют о том, что современное российское общество насыщено социальными проблемами гораздо больше, нежели это было пятнадцать лет назад.

Бедность, безработица, преступность, употребление наркотиков, терроризм, техногенные катастрофы, «новые» заболевания (такие, напри-

мер, как «птичий грипп») – это далеко не полный перечень явлений, которые вызывают у людей тревогу и беспокойство.

Социальные проблемы, «внезапно» обрушившиеся на нас, – что это? Нежелательные, но неизбежные следствия быстрых социальных изменений, их побочный продукт, «цена» преобразований? Неотвратимая реальность, с которой нам отныне предстоит жить и справляться, создавая социальные проблемы, используя в своей профессиональной карьере и устраняя во благо себе и другим людям? Поиск ответов на вопросы о том, какова природа феномена социальной проблемы, каким образом социальные проблемы возникают и какую роль они играют в процессах социальной трансформации, нелегко, но в конечном итоге приводит к неожиданным и порой захватывающим открытиям, позволяющим полнее понимать происходящее.

Значение этой области социологии подтверждается и тем, что пос-

редством исследования социальных проблем мы получаем в конечном счете еще одну возможность проникновения в процессуальную природу общества, возможность увидеть, что общество – это не реальный объект, некая жесткая система, а процесс, постоянный поток социальных событий. [1, 20]

Социальная защита – это система, призванная обеспечивать определенный уровень доступа к жизненно необходимым благам и определенный уровень благосостояния граждан, которые в силу обстоятельств (старость, состояние здоровья, потеря кормильца или работы и иные законные основания) не могут быть экономически активными и обеспечивать себя доходами путем участия в достойно оплачиваемом труде.

Международная организация труда, членом которой является Казахстан, определяет систему социальной защиты как комплекс мер, включающий в себя:

- стимулирование стабильной, оплачиваемой трудовой деятельности;
- предотвращение и компенсацию части доходов в случае возникновения основных социальных рисков с помощью механизмов социального страхования;
- предоставление механизмов социальной помощи, предназначенной для уязвимых групп населения, не являющихся участникам системы социального страхования;
- доступ граждан к основным правам и услугам, таким как образование и медицинская помощь.

Количественные показатели системы социальной защиты в значительной степени определяются уровнем экономического развития, а степень солидарности между лицами, участия государственных институтов и уровень стимулирования находятся во взаимосвязи с выбранной социально-экономической моделью.

В силу исторических, культурных, политических и иных факторов в государствах одинакового уровня развития существуют разные степени солидарности в организации систем социальной защиты и разные степени участия государственных институтов.

Полная солидарность предполагает отсутствие взаимосвязи между взносом и выплатой, когда право на получение зависит не от взноса, а определяется с момента наступления рискованного случая. Финансовая нагрузка ложится на всех налогоплательщиков, а право на получение социальной защиты имеют все граждане. В такой системе механизмом перераспределения доходов и единственным источником финансирования является государственный бюджет, а в качестве регулятора выступает государство. Системы, основанные на принципе полной солидарности, обычно предоставляют одинаковый, как правило, минимальный уровень социальной защиты всем гражданам. [2, 32]

При ограниченной солидарности право на получение выплат зависит от взноса человека. Как правило, такая система финансируется за счет отчислений работников и работодателей, а право на получение выплат в зависимости от взноса имеют только те граждане, которые производили отчисления (или за которых они производились работодателем). Такие системы обычно предоставляют дополнительную защиту определенной группе населения, например, работникам формального сектора или конкретного трудового коллектива.

Кроме того, существуют системы, в которых солидарность отсутствует (нулевая солидарность), где каждый гражданин отчисляет персонализированные взносы, от которых напрямую зависят выплаты при наступлении социальных рисков.

На основе анализа международного опыта можно сделать вывод, что наиболее эффективные и комплекс-

ные системы социальной защиты обычно включают в себя следующие основные элементы:

- 1) государственные пособия;
- 2) обязательное социальное страхование;
- 3) накопительное пенсионное обеспечение;
- 4) социальную помощь.

Государственные пособия предназначены для обеспечения всех граждан гарантированными выплатами на определенном уровне в случае наступления обстоятельств, подлежащих социальной защите.

Обязательное социальное страхование, финансируемое за счет отчислений работодателей и работников, предназначено для дополнительной защиты работников формального сектора, которая зависит от уровня взносов плательщика.

Накопительное пенсионное обеспечение предназначено для регулирования процессов создания пенсионных накоплений каждым гражданином.

Социальная помощь предназначена для предоставления дополнительной защиты отдельным категориям граждан за счет средств бюджета.

Кроме того, гражданин имеет право осуществлять добровольное страхование на случай наступления социальных рисков.

Такая комбинированная система позволяет сочетать преимущества как солидарных, так и персонифицированных систем. [3, 4]

В Казахстане завершается переход к рыночной экономике. Изменение экономических отношений требует построения адекватной системы социальной защиты.

На начальном этапе переходного периода государство было вынуждено заниматься текущими вопросами социальной защиты на фоне инфляции, бюджетного дефицита, спада производства, увеличения доли неформального сектора экономики. В результате

реформы в социальной сфере носили фрагментарный характер, являясь ответной реакцией на решение текущих проблем, за исключением внедрения накопительной пенсионной системы и замены натуральных льгот денежными выплатами.

Несмотря на проведенные преобразования, в данный момент система социальной защиты характеризуется сложностью и недостаточной системностью законодательства, низкими стимулами к участию в системе.

Благоприятные изменения в экономике в последние годы и предпринимаемые меры по обеспечению устойчивого роста позволяют перейти к созданию комплексной системы социальной защиты при наступлении социальных рисков. В этой связи возникла необходимость в разработке новой концепции социальной защиты населения с учетом приоритетов и возможностей Казахстана в настоящем и будущем.

В рамках данной Концепции не рассматриваются вопросы обеспечения доступности граждан к услугам в сфере образования и медицинской помощи, поскольку они определяются другими программными документами.

Общие подходы к реформированию системы социальной защиты

Основные направления развития системы социальной защиты базируются на анализе международного опыта и современного состояния. Предлагается построение такой системы, которая соответствует рыночным условиям и способствует формированию стимулов к стабильной оплачиваемой трудовой деятельности с более высоким уровнем охвата населения при минимальных затратах на администрирование.

Новая система будет смешанной и включит в себя элементы как солидарной, так и персонифицированной систем, как обязательного, так и добровольного страхования и предназначена для обеспечения социаль-

ной защиты населения от основных рисков, с которыми может столкнуться человек в течение своей жизни.

Основополагающие цели и задачи новой системы социальной защиты должны содержать элементы по поддержанию экономического роста: справедливость в предоставлении защиты при наступлении рискованных случаев всем гражданам; эффективное функционирование и максимально полный охват населения.

Законодательство, регулирующее социальную сферу, будет сформировано на основе социальных рисков.

Предлагаемая к реализации система социальной защиты должна быть:

- справедливой – реализация прав на социальную защиту должна быть легко доступной для потенциальных получателей. Гарантированный государством минимальный объем пособий должен предоставлять равный уровень выплат при одинаковых социальных рисках независимо от трудового стажа и заработка. В то же время дополнительный уровень защиты должен зависеть от продолжительности и размера участия в системе каждого конкретного человека;

- стимулирующей индивидуальную ответственность каждого гражданина, а не его зависимость от государства. В целом все трудоспособные граждане должны стремиться быть ответственными за свое собственное будущее и благосостояние своих семей;

- действенной – пособия должны обладать адресностью, то есть предоставляться тем, кто имеет на это право и наиболее нуждается в них;

- эффективной, то есть прозрачной и хорошо управляемой, низкозатратной и простой. Основные компоненты системы должны гибко регулироваться;

- доступной, то есть за определенный срок обеспечить максимально полный охват населения.

С учетом вышеизложенного предполагается организовать систему социальной защиты на основе социальных рисков, включающую в себя следующие элементы защиты:

- государственные выплаты за счет средств бюджета всем гражданам на одинаковом уровне в зависимости от социальных рисков;

- обязательное социальное страхование на первом этапе за счет отчислений работодателей и в перспективе также за счет работников;

- накопительную пенсионную систему;

- социальную помощь и специальные государственные программы поддержки определенных категорий граждан за счет средств бюджета.

Кроме того, будет поощряться осуществление гражданами добровольного страхования на случай наступления социальных рисков.

Учитывая специфику Казахстана, на основе международного опыта при рассмотрении институциональной базы системы социальной защиты предпочтение должно быть отдано смешанной системе, при которой эффективно используются возможности как государственных, так и частных институтов.

Для более эффективного управления и контроля над всеми социальными выплатами должна быть разработана общегосударственная система персональной идентификации и национальная база данных с присвоением каждому гражданину персонального идентификационного кода.

Широкомасштабное социальное обеспечение материнства и детства будет одним из приоритетов всей системы социальной защиты государства. В перспективе по мере совершенствования системы социальной защиты будет расширен перечень социальных рисков, при наступлении

которых возникает необходимость в социальной защите. Так, в целях поддержки демографических процессов рождение и воспитание детей будут рассматриваться как ситуация, нуждающаяся в социальной защите. В качестве поддержки будут вводиться единовременные пособия при рождении ребенка и дополнительные пособия семьям, воспитывающим несовершеннолетних детей.

Предполагается разработка мероприятий по решению проблем инвалидности, по осуществлению государственной поддержки производств для нужд инвалидов, обеспечению внедрения государственных стандартов, обеспечивающих доступ инвалидов к основным правам и услугам. Будут приняты меры по развитию индивидуальных программ профилактики социальных рисков и реабилитации инвалидов (медицинская, социальная, профессиональная), созданию системы социальной, трудовой адаптации инвалидов, оказанию содействия интеграции инвалидов в общество.

Адресная социальная помощь будет предоставляться только самым незащищенным слоям населения на основе реальных критериев нуждаемости. Кроме того, будут разработаны специальные программы, нацеленные на предоставление дополнительной защиты определенной группе лиц – ветеранам войны, инвалидам и многодетным матерям.

Важным моментом в общих подходах к реформированию социальной защиты является повышение роли социальных нормативов, поэтапное увеличение и приближение минимальной заработной платы к уровню прожиточного минимума. Размер социальных выплат будет рассчитываться исходя из норматива, имеющего реальную социально-экономическую природу.

С целью предотвращения и сокращения вероятности возникновения

социальных рисков государство будет предпринимать меры превентивного характера. Для предотвращения риска потери работы, а также в целях стимулирования обретения гражданами стабильной оплачиваемой трудовой деятельности государство будет совершенствовать программы создания рабочих мест. Для предотвращения риска нанесения вреда здоровью и жизни граждан при исполнении трудовых обязанностей будет усилен контроль государства за соблюдением трудового законодательства и законодательства по охране труда. С целью снижения риска наступления инвалидности предполагается совершенствовать систему оказания медицинской помощи, в том числе через совершенствование механизмов ее финансирования. [5, 16]

Принципы обеспечения выплат уже назначенным на момент внедрения социального страхования получателям государственных пособий по возрасту, по случаю потери кормильца и трудоспособности не претерпят изменений.

Предполагается повышение уровня участия в системе социальной защиты не только каждого конкретного гражданина, но и социальных партнеров Правительства – профессиональных союзов трудящихся и объединений работодателей, поскольку все системы социальной защиты прямо или косвенно финансируются за счет средств работников и работодателей.

Действующая система социальной защиты характеризуется преобладанием принципа полной солидарности, высоким уровнем государственного участия и низкими стимулами.

На принципе полной солидарности организовано социальное обеспечение по инвалидности, по случаю потери кормильца, социальной защите безработных граждан и по возрасту. Все физические лица – граждане Республики Казахстан, иностранцы и лица без гражданства,

постоянно проживающие на территории Республики Казахстан (далее - граждане), при наступлении рисков случаев получают государственные пособия на одинаковом уровне вне зависимости от участия в трудовой деятельности и взноса, если иное не предусмотрено законами и международными договорами. Кроме того, из-за отсутствия экономически обоснованных нормативов исчисления социальных выплат и взаимосвязи с системой оплаты труда потеряна адекватная связь между уровнем доходов работающего населения и получаемыми социальными выплатами. В результате часть работающего населения получает заработную плату меньшую, чем размеры социальных пособий даже тех граждан, которые не имели вклада в систему.

В республике отсутствует система, основанная на принципе ограниченной солидарности, то есть не существует системы дополнительной защиты работающих граждан при наступлении социальных рисков с зависимостью выплат от размеров отчислений.

Солидарная пенсионная система частично учитывает трудовой вклад гражданина. Накопительная пенсионная система – единственный вид обеспечения при наступлении старости, основанный на принципах сбережения без солидарности между участниками, имеющий действенные стимулы для участия в системе.

Действующим законодательством предусмотрено осуществление добровольного страхования на случай наступления социальных рисков, которое в силу ряда факторов не получило пока должного распространения.

Основным источником финансирования и общим регулятором системы социальной защиты является государство. В соответствии с законодательством отдельным категориям граждан предоставляется социальная помощь за счет средств государства.

Стимулы по участию в системе, за исключением накопительной пенсионной системы, минимальны.

Основными недостатками действующей системы социальной защиты, препятствующими ее эффективному функционированию, являются:

- несовершенное законодательство – законодательство, регулирующее социальную сферу, сформировано в основном по видам выплат, а не по социальным рискам и основаниям для выплат;

- недостаточная справедливость и низкие стимулы – отсутствие преимуществ работников формального сектора экономики, осуществляющих налоговые отчисления, перед теми, кто не отчисляет, при реализации права на получение социальных пособий;

- недостаточная прозрачность – на стадии становления находится система индивидуальной идентификации для отслеживания процесса получения социальных выплат.

Сохранение действующей системы может привести к углублению имеющихся недостатков, дальнейшему ослаблению связи между объемом выплат и вкладом в систему и, как следствие, к увеличению числа граждан, избегающих уплаты налогов и обязательных взносов в накопительную пенсионную систему.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гайнуллин Ф., Ибрагимова К. Социальная защита: становление и перспективы. Казахстан: экономика и жизнь № 6, 2007, с.17-21.
2. Нурмагамбетов А.М. Рынок труда: правовые проблемы и перспективы. - Алматы: ТОО "Баспа", 2007.
3. О состоянии рынка труда в Республике Казахстан. Бизнес уик №11, 2007, с.3-4.
4. «Экономика и статистика», журнал № 24, 2007 года
5. «Экономика и статистика», журнал № 1, 2008 года

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

ИСТОРИЯ АНГЛИИ В ХРОНИКАХ ШЕКСПИРА

В конце первого десятилетия XX века трудно представить, что когда-то пьесы Шекспира считались устаревшими. Наблюдается подлинный Ренессанс великого английского драматурга и огромный интерес к его эпохе – тюдоровской Англии. С середины 90-х годов и до настоящего времени каждый год появляется новая экранизация его пьес, фильмы о нем и его эпохе, пользующиеся неизменным успехом у зрителей, вызывающими споры среди критиков, удостоивающиеся наград на престижных кинофестивалях. Этот интерес беспрецедентен. Голливудские звезды снимаются в шекспировских ролях. Звезды «Титаника» Леонардо ди Каприо и Кейт Уинслет прежде чем предстать Ромео и Джульеттой на этом тонущем корабле сыграли соответственно Ромео (1995) и Офелию (1997). Аль Пачино по-новому представил трагедию венецианского купца (2002). Итан Хоук «научил» Гамлета пользоваться ноутбуком и электронной почтой. (2001) Были экранизированы прежде считавшиеся слабыми пьесы. Энтони Хопкинс и Джессика Ланж своей блестящей игрой опровергли мнение о «Тите Андронике» как о слабой пьесе. Актер и режиссер Кеннет Брана сделал «Бесплодные усилия любви» (1999) событием Берлинского кинофестиваля. Шекспировская тема и эпоха стали «доминантой» церемоний вручения Оскара последних лет. В 2000 году «Влюбленный Шекспир» был представлен на соискание Оскара по нескольким номинациям. В этом же году конкуренцию ему составила «Елизавета» с Кейт Бланшетт в главной роли. В 2008 году она снова была номинирована на Оскара как лучшая актриса за продолжение «Елизавета. Золотой век». В 2008 году внимание

критиков и зрителей привлекли «Сестры из рода Болейн» с участием Натали Портман и Скарлет Йохансон. Эстафету подхватили испанцы, «познакомившие» Шекспира и Сервантеса в фильме «Мигель и Уильям» (2007).

В последующие годы интерес к Шекспиру будет только возрастать в связи с близящимся в 2014 году 450 летним юбилеем со дня его рождения. Но уже сорок лет назад шекспироведы в преддверии его 400 летнего юбилея отметили странную закономерность. Они заметили, что среди шекспировского наследия его хроникам уделялось значительно меньше внимания исследователей. Об этом писали и зарубежные и советские шекспироведы. И за прошедшие 40 с лишним лет мало что изменилось. Хотя появилось несколько работ. М.А. Барг написал «Шекспир и история» [1], Шведов специальное исследование посвятил «Историческим хроникам» Шекспира, но хроники по-прежнему остаются на обочине шекспироведения [2].

Английский шекспировед Чалмерс предложил датировку шекспировских хроник, которой исследователи придерживаются до сих пор.

1590-1591 – части Генриха VI

1592-1593 Ричард III

1595-1596 Ричард II

1596-1597 Король Джон

1597-1598 Генрих IV

1598-1599 Генрих V

1612-1613 Генрих VIII

По мнению И. Ворцмана, «Шекспир создал законченный цикл пьес, центральная тема которых – торжество не той или иной династии, а национального государства». Все пьесы за исключением Генриха VIII созданы за короткий период в 9 лет, то есть 90 годы 16 века. Из перечисленных выше хроник только Генрих относится к

периоду после битвы Босуорте. Остальные хроники – средневековая Англия.

К 90 гг 16 века пьесы на сюжет национальной истории составляли значительную часть ренессансной драмы. Это «Король Джон» Джона Бейля, «Эдуард» Кристофера Марло. Заслуживает внимания опыт в исторических хрониках Грина и Пиля [3].

Из дошедших до нас 56 исторических драм (изданных между 1519 и 1603 гг) 36 были опубликованы в последние 15 лет 16 века. Особой популярностью пользовались драмы на сюжет английской истории. Выбор драматургов падал на моменты общенациональных политических кризисов. Были опубликованы две драмы о Ричарде II, три – Ричарду III, три – Иоанну Безземельному.

М.А. Барг справедливо указал, что прикладная польза истории в представлении современников Шекспира не знала себе равных. Когда Шекспир написал свою первую хронику, английская гуманистическая историография уже насчитывала столетие своего существования. Английская история начала писаться с новых гуманистических позиций по заказу английских королей, чтобы оправдать и доказать законность воцарения на престоле династии Тюдоров. При этом английские историки использовали последние достижения гуманистической исторической мысли. Первые труды писались приглашенными в Англию итальянцами: феррарский гуманист Тит Ливий написал историю царствования Генриха V. В 1502 году в Англию переселился итальянец Полидор Вергилий и по заказу Генриха 8 написал историю Англии с древнейших времен и до 16 века. Написанная на латинском языке история Полидора оказала существенное влияние на английского историка Холла. Национальные хроники стали появляться после 1531 года, то есть разрыва Генриха с папой. Тогда стали востребованы истории Англии, написанные самими англичанами. Хранив-

шиеся в монастырях источники стали достоянием гражданской историографии. О росте интереса к истории свидетельствует хронология публикаций важнейших работ по истории Англии. В 1534 году вышло в свет первое издание «Английской истории» Полидора Вергилия. В 1549 году в печати появляется отчет королевского антиквара Джона Леланда. В 1565 «Свод английских хроник, или Анналы Англии» Джона Стоу. В 1577 году читатели знакомятся с «Хрониками Англии, Шотландии и Ирландии» Холиншеда.

Этот труд Холиншеда и стал основным источником Шекспира по истории Англии.

Шекспир написал свою первую хронику через два года после разгрома англичанами испанской Непобедимой Армады в 1588 году. Современный шекспировед Уолтер Ралей характеризует чувства современников Шекспира, когда английский народ «вдруг обрел себя в искусстве мореплавания, в торговле по всей земле. И не удивительно, что сердца переполнились гордостью от сознания силы и славы. Новое чувство восторга овладело страной, восторга от знаний и могущества»[4 с.54]. Целая плеяда «елизаветинцев» Филипп Сидней, Уолтер Ралей, Френсис Дрейк. И Шекспир писал свои хроники в 90-х годах, созерцая чувство восторга, энтузиазма, оптимизма. И он вкладывает в уста своего героя Болингброка, будущего короля Генриха, проникнутые патриотизмом слова, близкие сердцам его современников:

*Прощай, родная Англия! Прощай!
Еще меня на ласковых руках
Как мать и как кормилица ты
держишь.*

*Где б ни скитался я, - душа горда,
Я - англичанин всюду и всегда!*

В своих драмах Шекспир отвечает на вопрос, волновавший всех его современников. Как получилось, что Англия, средняя по тем меркам европейская страна, победила Испанию, державу номер один тогдашней Ев-

ропы. По словам Франсуа Гизо, «Шекспир мыслил в унисон с народной публикой своего театра и прежде всего с ней». Для англичан победа над Испанией – победа мира свободы над миром тирании. В «Короле Джоне» заключительная реплика Фоконбриджа выражала чувства и самого Шекспира и его зрителей:

Нет, не лежала Англия у ног

Надменного захватчика и впрямь

Лежать не будет, если ран жес-
токих

Сама себе не нанесет сперва.

Шекспир обратился к истории правления нескольких английских монархов, пытаясь обрисовать образ «идеального» монарха. Иоанн (Джон) Безземельный, Ричард II, Генрих IV, Генрих V, Генрих VI, Ричард III, Генрих VIII – вот имена монархов, которые заинтересовали Шекспира-драматурга. Но он в своих суждениях опирался на уже выработанный английской гуманистической историографией оценки английских королей и их деяний. Английские историки-гуманисты уже выделили в истории страны те узловые моменты, которые великий драматург выразит в блестящих художественных образах. Образы Шекспира отразят те проблемы, которые волновали англичан в 90-е годы 16 века. И это прежде всего вопрос о престолонаследии. Для современников Шекспира было уже очевидно, что престарелая королева Елизавета не оставит наследника, а потому на престол будет приглашена другая династия. Исторический опыт показал, что смена династий может быть чревата гражданской войной. Первая тетралогия Шекспира «Генрих VI» и посвящена гражданской войне, вину на которую драматург возлагает на короля. Он рисует Генриха VI как «слабого» монарха, слабость которого имела катастрофические для его страны последствия – раскол. Шекспир показал сцену, в которой отец убивает сына, а сын – отца. Этим он

вскрывает всю чудовищность, противоестественность происходящего. И он выносит приговор Генриху VI как неспособному монарху. Весь ход драматического действия показывает, что слабость короля породила анархию, из которой родилась чудовищная тирания:

Потомство, ожидай лихих годин

Отцеубийства и сыноубийства.

Логическим продолжением «Генриха VI» является «Ричард III», правление которого подготовлено предшествующей анархией. Поэтому новый король и правит в соответствии с принципом: «Кулак нам – совесть и закон нам – меч».

Следующая пьеса Шекспира – «Король Джон», единственная относящаяся к 13 веку. Но сюжет и проблемы, в ней стоящие, были как никогда актуальны для англичан 90-х годов 16 века. Это проблема король и папа, столкновение с папским Римом. Отлучение Джона вызвало в памяти королеву-еретичку Елизавету, тоже отлученную папой от католической церкви. Хотя наступление католической Испании было отражено в 1588 году, но вначале 90-х годов циркулировали слухи о возможности повторного вторжения. Что может означать для протестантской Англии установление власти католического монарха (Филипп хотел видеть на английском престоле свою дочь Изабеллу) англичане прекрасно помнили по правлению Марии Тюдор, прозванной народом «Кровавой». Мужем и вдохновителем «кровавой» Марии и был король Филипп, по наущению которого она отправила на костер и эшафот тысячи англичан. Английский народ не желал повторения этой «кровавой» вакханалии. Вся драма «Король Джон» воспринималась как предостережение против интриг католиков и возможности реставрации католицизма в стране, который ассоциировался с инквизицией, подавлением всякого свободомыслия.

«Ланкастерская» трилогия открывается «Ричардом II». Если в «Генрихе VI» гражданская война развязана феодалами, то в «Ричарде II» Шекспир рисует всенародное восстание против негодного короля, оказавшегося неспособным править своей страной. Ричард раздаривает Англию фаворитам и потому:

Надвинув шлем на облысевший чепер,

*Восстали старики на вашу власть.
Мальчишки, говорить стараясь басом,*

*Напялили доспехи не по росту,
Чтобы идти войной на ваш престол.*

*Пономари и те хотят сражаться
И даже пряжи ржавою секирой
Замахиваются на скипетр ваш,
И стар и млад бунтуют против вас.*

Шекспир показывает, что против преступного короля восстали старики, дети, женщины, священники, то есть те, кто обычно в стороне от войн. Этим он подчеркивает экстраординарность ситуации, которая пробудила от сна все и вся. Поэтому на смену Ричарду идет Генрих Болингброк, будущий Генрих IV. Перед Шекспиром стояла щекотливая задача оправдать свержение Ричарда и узурпацию престола ланкастерской династией. Поэтому драматург показывает, что не Генрих, но вся Англия свергла Ричарда. И для Шекспира важнейшим деянием Генриха станет победа над мятежными баронами при Шрусбери. Это то, чего ждет от него английский народ – прекращение смуты в стране, предотвращение ее развала. Шекспир показывает сцену, где бароны делят

карту Англии. Акценты в драме поставлены четко: народ не поддерживает мятежи, инстинктивно понимая, что в единстве страны – ее сила, способная защитить их от любого иностранного вторжения.

В «ланкастерской» трилогии великий драматург ставит вопрос об «идеальном» монархе. Генрих 4 не дотягивает. Шекспир показывает его «обратную» эволюцию. Но его сын «беспутный» принц Гарри, наоборот, из гуляки превращается в монарха, наиболее близкого к шекспировскому идеалу.

История Англии научила Шекспира оптимизму. В своих трагедиях, появившихся в начале XVII века, он никогда не позволит негодню торжествовать. Победы персонажей, прообразом которых можно назвать Ричарда III, всех этих клавдиев, яго и эдмундов временны. Финалы трагедий «Отелло», «Гамлета», «Короля Лира», «Макбета» завершаются полным крахом тех честолюбцев, для которых «закон нам – меч». История Англии дала великому драматургу богатейший материал, подтверждающий гуманистический вывод его произведений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Барг М.А. Шекспир и история. М., 1979.
2. Шведов исторические хроники Шекспира. М., 1964.
3. Пинский Л. Шекспир. М., 1979.
4. Урнов М.В. Шекспир. Его герой и его время. М., 1969.

Садуақасов С.Ө., магистрант

Қостанай мемлекеттік педагогикалық институты

ЕСІМДІ СӨЗ ТІРКЕСТЕРІНІҢ РИТМИКАЛЫҚ-ИНТОНАЦИЯЛЫҚ БІРЛІГІ (Қабыса байланысқан есімді сөз тіркестері)

Тіл – қарым-қатынас жасаудың мықты құралы. Сол қызметін атқа-

руда ол жеке формалардан құралған, жалпыға ортақ жеке сөздерге негіз-

делген сөйлеу тәсілдерін керек етеді. Сондай ойды айтудың (сөйлеудің) ең басты тәсілі – сөйлем.

Кісі сөйлем арқылы біршама аяқталған ойын айтуға жеке сөздерді қатынастырады. Сөздер адамдардың айналасындағы объективті шындықты тануының сана-сезіміне түскен сәулесі ретінде сөйлем құраудың материалы, ойлау процесінің тірегі болып есептеледі. Сөздер сөйлем құрамында жұмсалыу үшін өз ара әрі мағыналық, әрі синтаксистік байланыста айтылады да белгілі қарым-қатынасқа енеді.

Лексикалық мағыналары әр алуан негізгі сөздер ғана сөз тіркестерін құрай алады да, көмекші сөздер тек негізгі сөздердің жетегінде айтылып сөз тіркесінің құрамына енеді. Сөздер, әдетте, дараланған ұғымдарды, лексика-грамматикалық мағыналарды білдіреді. Олар сөйлем ішінде мағыналық үйлесімдіктеріне қарай, тілдің синтаксистік байланыс тәсілдері арқылы әр қилы синтаксистік топ құрап тұрады. Сөздер тіркеске еңбесе, сөйлем құраудың материалы бола алмайды. Сондықтан сөз бен сөздің тіркеске енуі – олардың ең басты грамматикалық қасиеттерінің бірі болып есептеледі. Сөз тіркестері басыңқы сыңарларының есімді және етістікті болып келуіне қарай: есімді және етістікті сөз тіркестері болып бөлінеді. Есімді сөз тіркестері сөздердің қабыса, матаса және меңгеріле байланысу нәтижелерінде ритмикалық әуенділікті, ырғақтылықты ескеріп отырады.

Есімді сөз тіркестерінің бұл түрі құрамы жағынан әр алуан болып келеді. Олардың басыңқы сыңарлары, әдетте, зат есім не субстантивтенген сын және сан есімдер болады да, бағыныңқылары есімдер мен есімшелердің бірі болады, мыс: *жуас түйе, кең қора, бес кілем, көгерген дала, осы аудан; кілең сұлулар, ертедегі жуандар* [1.20].

Қабыса байланысатын есімді сөз тіркестерін құрауға қандай-қандай сөздер қатысатынына қарай: зат есім-

ді тіркестер (*мал қора, алтын сағат, қос ауыз мылтық*), сын есімді тіркестер (*көк шөп, семіз қой, епті кісі, социалистік жарыс, қос ішекті домбыра*), сан есімді тіркестер (*он бие, үш күн, сегізінші мектеп, бір жүз отыз бесінші завод*), есімдікті тіркестер (*мына бала, осы жер, бұл мәселе*), есімшелі тіркестер (*ұшқан құс, білген кісі, кездесетін жер, айтар сөз*).

Зат есімді тіркестер

Қабыса байланысқан сөз тіркестерінің жиі қолданылатын бір түрі – зат есімнен құралатын тіркестер. Екі зат есім атау күйінде қабыса байланысып, сөз тіркесін құрау үшін алдыңғысы соңғысына бағынып тұрады, мыс: *алтын сағат, ағаш күрек, жібек орамал* т.б.

Осындай тіркестер көбінесе екі зат есімнен құралады да, олар өз ара әр уақытта анықтауыштық қатынаста айтылады, бірақ олардың бағыныңқылары сөйлемнің күрделі мүшелерінің құрамына еніп кетуі мүмкін, мыс: *пұшпақ бөрік, алтын жұлдыз, қол тиірмен, қамыс құлақ* [1.21].

Осы тәрізді, қатар тұру арқылы бірін-бірі анықтайтын зат есімдер тобы екі, үш, кейде төрт сөзден құралуы мүмкін: *темір қанат балапан, қой көз бала, шоқпар бас темір таяқ, су жаңа жібек кілем, қос ауыз мылтық, бір қора қой*.

Зат есімдерден құралған сөз тіркестері тұрған орнына қарай байланысқанда әрбір анықтауыштық тіркес фразалық (ритмикалық) бір екпінге бағынып, екпін жағынан бір түйдек болып тұрады. Синтаксистік байланыста айтылып, мағыналық топ болып тұратын сөз тіркестері түркі тілдерде, оның бірі қазақ тілінде, көбінесе екі (кейде одан да көп) сөздің қатар тұруы арқылы жасалады.

Екі сөзді қалай болса солай қатар қоя салудан сөз тіркесі жасала бермейді. Өйткені есімдерден құралған тіркестер тобына кез келген зат есім ене бермейді. Оған өз ара мағыналық байланыста бола алатын сөздер, тілде

солай айтылып үйреншікті болған сөздер ғана енеді. Сондықтан *тас жол, темір күрек, қол сағат* деп айтылады да, керісінше, *жол тас, күрек темір, сағат қол* деп айтылмайды (орын ауыстырып айтуға болатын жағдайда басқа мағыналық қатынасты білдіреді, мысалы: сағат қалта – қалта сағат, көз әйнек – әйнек көз). Зат есімдерден болған сөз тіркесінің бірінші сыңары көбінесе конкретті, материалды заттың аты, кейде солай ұғынылатын басқа есімдер болады. *Күш, өнер, өнеге, қайрат, әрекет, айла, айбат, сес, ұйқы, тәртіп, абырой, кінә, түс, обал* сияқты абстракты зат есімдер сол түбір қалпында ол топтың бірінші сыңары болып айтылмайды. [3.43].

Бірқатар зат есімдер жалаң қалпында тіркеспейді де, олардың алдында ұзын, келте, биік, шолақ, қаба сияқты сын есімдері болса, тіркеседі, мыс.: ұзын құйрық жылан, келте құйрық ат, биік өкше етік, шолақ етек белсенді, қаба сақал шал.

Мұндай күрделі сөз тіркестерінің бағыныңқы сыңарлары кейде тұрақты тіркес болады да (мыс.: қалқан құлақ, бұлан құйрық, қаба сақал, салпы ерін), кейде бірін-бірі анықтайтын еркін тіркес құрамында жұмсалады.

Қабыса байланысқан есімді сөз тіркестерінің мағыналық қатынастары әр түрлі: кейде екі зат есім тіркесіп бір заттың қандай заттан істелгенін білдірсе (мыс.: күміс сағат, темір пеш), кейде не үшін жұмсалатынын (мыс.: өкше біз, кір сабын) т.б. мағыналарды білдіреді. Олардың қандай мағынада жұмсалуды құрамында сөздердің түр-түрі болуымен байланысты. Мысалы, қол сағат – қолға тағатын сағат, электр сағат – электр күшімен жүретін сағат; тас жол – тас төселген жол, тас балға – тасты тегістеу үшін жұмсалатын балға, тас жүрек – жүрегі тастай, мейірімсіз деген мағынада.

Сын есім мен зат есімдерден құралған сөз тіркестері

Дүниеде әр алуан зат болса, сол заттардың бірін екіншісінен айыратын

не көбіне ортақ сыны, сапасы болады, Заттардың сондай ерекшеліктерін білдіретін сөздер – сын есімдер. Олар заттың сындық, сапалық қасиеттерін білдіретін сөздер. Өйткені затсыз сын жоқ, сынсыз зат жоқ. Сондықтан сын есімдер мен зат есімдер біте қайнасып, бірі екіншісіне қатысты болып, есімді сөз тіркестерінің үлкен тобын құрайды. Бұл құрамда сын есімдер сөз тіркесінің бағыныңқы сыңары қызметінде, анықтауыштық қатынаста зат есіммен қабыса байланысады. Анықтауыштық қатынастағы сын есімдер мен зат есімдер тобы әр түрлі сөздерден құралатындықтан, солардың лексикалық мағыналарының ерекшеліктеріне сәйкес сөз тіркестерінің анықтауыштық мағыналары да әр алуан болады. Осындай, әр түрлі мағынада жұмсалатын сын есімдер кез келген зат есіммен тіркесе бермейді және барлық сын есімдердің зат есімдермен тіркесу қабілеті бірдей емес. Мысалы, тілемсек деген сөз адамның ғана сынын білдіреді. Сондықтан оны тілемсек кісі, тілемсек бала, тілемсек шал сияқты құрамда айтуға болады. Сол сияқты, асау сөзін асау ат, асау бие, асау тайлақ сияқты құрамда айтуға болады да, асау бала, асау шал, асау тау деп айту ерсі болады. Оның себебі әрбір сын есімнің білдіретін лексикалық мағынасы белгілі затқа (не заттарға) тән сапа болады. Сондықтан, мысалы, қисық сөзін қисайтуға болатын заттардың, асау сөзін көлік малын білдіретін заттардың сапасы деп айтуға болады.

Көркем әдебиетте, ондай, белгілі ғана заттың сапасын кейде мағыналық үйлесімі кем басқа затқа теліп, сол арқылы сөз тіркесінің мазмұнын көрікті етіп әсірелеуге болады, мыс.: *асау жүрек, асау толқын, жалынды жас, әсем өмір, сұлу сөз* [2.16].

Заттың түсін білдіретін сын есімдерді кез келген сондай түсі бар затпен еркін тіркестіре беруге болады, мыс.: *ақ қағаз, ақ қар, ақ гүл, ақ бидай, көк шөп, көк қағаз, көк бояу,*

көк аспан. Бұл жағынан малдың түсін білдіретін сын есімдердің жұмсалығында үлкен айырмашылық бар: біріншіден, ақ, көк, қара, қызыл, тарғыл, жирен түстерді мал аттарымен тіркестіргенде, олардың түсі басқа заттардан ерекше болып ұғынылады; екіншіден, ондай түстердің бәрін бірдей барлық малдың түсі ретінде қолдануға болмайды.

Сапалық сын есімдер мен зат есімдер еркін тіркес құрамында сөз тіркесінің бағыныңқы сыңары түбір қалпын өзгертпейді де, басыңқы сөзі түрлі тұлғада айтыла береді. Бірақ соңғының жалғаулы болуының бұл сөз тіркесіне ешқандай қатысы болмайды.

Салыстырмалы шырай сындық сапаның басқа заттың сапасынан артық-кемдігін білдіру үшін жұмсалатындықтан, ондай шырай тұлғалы сын есімдер зат есімдермен қабыса байланысқан тіркес құрамында онша көп айтылмайды. Олар сол салыстырмалы шырай мағынасында көбінесе баяндауыш қызметінде жұмсалады, мыс.: *үлкендеу бөлмеге екі адам кірді. Бұл бөлмеміз ана бөлмеден үлкенірек.* Күшейтпелі шырай өзі қатысты заттың сындық сапасы әдеттегіден артық екенін білдіретіндіктен, зат есіммен қабыса байланысып есімді сөз тіркесінің құрамында өте жиі кездеседі. Ал салыстырмалы шырай жұрнақтары жалғанған сын есімдер зат есімді сөз тіркесінің құрамына ену үшін көбінесе «келген» көмекші етістігі арқылы ұласады, мыс.: *қып-қызыл қан, үп-үлкен қора; өте әсем қалалар, ең жақсы студент; биігірек келген үйлер.* Қатыстық сын есімдерді бөлек-бөлек алғанда, олардың зат есімдермен тіркесу қабілеті онша мол болмайды. Туынды сындар көбінесе белгілі зат есімдер тобымен ғана тіркесе алады, мыс.: *желсіз дала, бауырмал адам, шіңкілдек дауыс, талапты жас, ақылды бала.*

Сын есімдер, әдетте, зат есімдерге қатысты болатындықтан, зат есім-

нен жасалған туынды сын есімдердің де сапалық анықтауыштары бола береді. Басқаша айтқанда, сапалық сын есімдер қатыстық сын есімдермен тіркеседі; сонымен қатар зат есімдер туынды сын есімдермен, сын есімдер зат есімдермен тіркесіп, күрделі анықтауыштық топ құрайды: *Ұзын бойлы, талдырмаш денелі жігіт – Асқардың замандасы (Мұқанов). Бидай өңді, үріп ауызға салғандай келіншек есік алдына шықты. (Майлин).*

Сапалық сын есімдер сапалық сын есімдерге қатысты болып, лексикалық түйдекті тіркес тобымен зат есімге қатысып, туынды және күрделі сын есімдер зат есімдерді анықтап есімді сөз тіркестерін құрайды, мыс.: *қара торы жігіт, ақ сары бояу, көк ала қаз, қара ала бұлт; қасқыр ішікті мырзалар, сүттей жарық аспан, тастай қатты қол, құдай аппақ шап.*

Сын есімдер анықтауыштық қатынастағы сөз тіркестерінің басыңқы сыңары болуы да мүмкін. Ол үшін олар субстантивтеніп зат есімдердің қызметінде жұмсалады; мыс.: *Кебеже қарын жуандар, Сатылған байға суандар, Қосылып өңкей қу зәлім, Ыржақтап ардан шығып тұр (Сейфуллин).*

Сан есім мен зат есімдерден құралған сөз тіркестері

Лексика-грамматикалық мағыналары аян сөз табының бірі – сан есім. Олардың лексикалық мағыналарымен әуендес көп, аз, бір-ақ, бірталай, толып жатқан, ұшы-қиыры жоқ деген тәрізді сөздер мен сөздер тобы бар. Бұларды да кейбір ғалымдар сан есімдер қатарына қосады. Өйткені олар санмен айтуға болатын ұғымдардың орнына жүреді де, заттың санына қатысты сапаларын білдіреді. Сан есімдер зат есімдермен не олардың орнына жұмсалған басқа есімдермен қабыса байланысып анықтауыштық қатынаста жұмсалғанда, өздері қатысты есімдердің ең басты сандық сапасы ретінде бір санның басқа санмен алмасу шегі болмайды. Сондықтан оларды сын есімдермен салыс-

тырғанда, зат есімдермен тіркесу қабілеті күшті сөздер деп танылады, бірақ сан есімдер барлық зат есімдермен тіркесе бермейді, олар талдап, даралап санауға болатын заттармен тіркеседі де, бөлшектеуге келмейтін абстракты зат есімдермен тіркеспейді. мыс.: қой, ағаш, үй, адам, қалам, терезе сияқтылар бір топ та, қылық, жақсылық, мінез, қытық сияқтылар бір топ.

Сан есімдер тіркесе бермейтін, екінші топқа жататын зат есімдер: абстракты сапалық зат есімдер, мыс.: жақсылық, тазалық, жалқаулық, білімділік, сезімталдық, сұлулық, әсемдік, қорқақтық; қорқыныш, мінез, қытық, наз, әдет т.б.; процесті білдіретін абстракты зат есімдер, мыс.: гүрсіл, тарсыл, ызың, тартыс, жалғас, айтыс, қарбалас т.б.; қоғам құрылысы, ілімғылым аттарын білдіретін зат есімдер, мыс.: Феодализм, капитализм, социализм, коммунизм; марксизм, логика, психология, химия, биология, педагогика. Бұлардан басқа нақты заттармен сан есімдердің жинақтау тобынан өзге топтары еркін де, тұрақты да тіркес құрамында жұмасала береді.

Сан есімді сөз тіркестерінің сыңарлары тұлғалану жағынан біріне-бірі әсер етпейді. Басқаша айтқанда, тиісті грамматикалық тұлғалар басыңқы сөзге жалғануына қарап сан есім де тұлғаланбайды. Сонымен қатар сан есімдер арқылы заттың көптігін білдіргенмен, бағыныңқы қызметтегі зат есімдер көптік жалғауда айтылмайды, мыс.: *бес кісінің екеуі, он үйден бір уәкіл, ол алты кісі сыйлық алды; он ешкі, қырық саулық, мың қой, оныншы мектеп, алтыншы бригада* [1.23].

Жинақтау сан есімдерден басқа сан есімдердің бәрі де анықтауыштық қатынаста санауға, есептеуге болатын заттардың атын білдіретін сөздермен тіркескенде, есептік сандар заттардың қанша екенін білдірсе, реттік сандар заттың сан ретін нешінші екенін білдіреді. Болжалды сандар есімді сөз тіркесінің құрамында заттың сандық са-

пасын шама мөлшері ретінде көрсетеді. Олжабек үш жүздей жылқыны айдап келеді (Мұстафин).

Сан есімдер субстантивтенген сапалық сын есімдерге бағынып та анықтауыштық қатынастағы есімді сөз тіркестері жасалады; мыс.: екі жақсы, үш еріншек.

Олар қатыстық сын есімдермен тіркесіп күрделі сөз тіркесін жасайды, мыс.: қос ішекті домбыра, екі аяқты жәндік, үш балалы ана, сұр шекпенді, еңкек денелі жігіт.

Есімше мен зат есімнен құралған сөз тіркесі

Есімше – зат есімнің қимылдық сыны. Ол сын есім сияқты септеледі, тәуелденеді, көптік жалғауды қабылдайды. Есімшелер сын есімдер сияқты зат есімдермен қабыса байланысып анықтауыштық сөз тіркестерін құрастыруға жиі қатысады. Сөйтіп, заттардың анықтауыштары болу жағынан да олар сын есімдерге ұқсас. Айырмашылығы – сын есімдер заттардың түсін, түр-тұрпатын, сапасын білдірсе, есімшелер олардың қимыл процесін, қимылдық сапасын білдіреді. Есімшелер есімді сөз тіркестерінің құрамында өздері қатысты заттардың не ісі-әрекеті, күйі есебінде не тек тосыннан қосылған қимылдық қалпы ретінде жұмсалады, мыс.: *келген кісі, шақырған бала, сайраған бұлбұл, көгерген шөп; жайнаған дала, қызарған аспан*.

Есімшелердің ішінде зат есімдермен берік байланыста жиі кездестіндері -ған тұлғалы есімшелер. Бұлар сол құрамда өткен шақтық та, жатыс жалғаулы сөзді меңгерген есімше, осы шақтың та мағыналарда зат есімдердің арнаулы қимыл процесін білдіреді, мыс.: маңыраған қой, күлген бала, жиналған жұрт, ұшқан құс; үйде отырған бала, жерде жатқан таяқ.

Есімшелер үйірлі тіркес құрамында және оларға қатысты үстеулер мен септік жалғаулардағы есімдер, есімше тұлғалы көмекші етістікке қатысты есімдер күрделі сөз тіркес-

терінің құрамына енеді: *Бояуы көшкен қарақоғалақ пеш, жерге төсеген шоқпым құрым киіз, босағада тұрған сөре.*

Есімшелер дара күйінде де, жетегіндегі сөздер тобымен де субстантивтенген сын, сан есімдерге қатысып, есімді сөз тіркестерін құрауы мүмкін: Сөйлей білмес жамандар сөзді өзіне келтірер (мақал). Оқуға ынталанбайтын жас бар ма қазір (Мұқанов). Үйде сәлде киген біреу отыр (Көбеев). ...көзі адырайып, адам бейнесі кеткен біреу есіктен кірді (Майлин).

Сонымен, есімше тұлғалы етістіктер басыңқыдағы заттардың қимыл-әрекет және қалып-күй белгілерін анықтайды. Есімше тұлғалы етістік басыңқыдағы зат есіммен грамматикалық жақтан есімше жұрнағы арқылы етістіктің процессуалдық (вербалдық) грамматикалық мағынасының үстіне шақтық мағынамен қоса сындық (адъективтік) мағынаның үстелуінен пайда болатын тіркесімділік мағына арқылы байланысады [4. 3].

Есімдіктер мен зат есімдерден құралған сөз тіркестері

Есімдіктер – орынбасар сөздер. Олар көбінесе есімдердің орнына жұмсалатындықтан, олардың сөз тіркестерін құрауға қатысын да сол есімдердің орайына қарай болжауға болады. Негізінде зат есім, сын есім, сан есімдер қабыса байланысатын есімді сөз тіркестерінің бағыныңқы сыңары болатынындай, солардың орнына жұмсалатын сұрау есімдіктері (қандай, қай, қанша, неше, нешінші), затты нұсқау үшін жұмсалатын сілтеу есімдіктері және заттың қосынды сапасын білдіретін жинақтау есімдіктері қабыса байланысқан анықтауыштық сөз тіркестерінің бағыныңқы сыңарлары болып жиі кездеседі.

Бұл құрамда ерекше көзге түсетін есімдіктер деп сілтеу есімдіктерін айтуға болады. Олар заттардың алыс-жақындық, дәлдік қасиетін білдіру үшін кез келген зат есіммен

тіркесе береді, мыс.: мына ат, ана тау, ол бала, сонау дала; осы пікір, бұл сөз.

Сұрау есімдіктері зат есімдермен қабыса байланысып, сөз тіркестерінің анықтауыштық сыңарлары болғанда, зат есімдердің сындық, сандық сапаларын айқындауды тілейді, мыс.: қандай кісі?, қай қала?, қанша саулық?, неше үй?. Жинақтау есімдіктері зат есімдермен қабыса байланысып, есімді сөз тіркесінің құрамына енгенде, зат есімдердің жинақталған жалпылама мөлшерін білдіреді, мыс.: бүкіл дүние, барлық жұрт, күллі халық, бүтін әлемге.

Өздік есімдік те зат есімдермен қабыса байланысып, сөз тіркестерінің бағыныңқы сыңарлары бола алады. Ондай есімді сөз тіркесінің басыңқы сыңарлары тәуелдік жалғаулардың бірінде өздік есімдік жалғаусыз ілік септігінде айтылады, мыс.: өз үйім, өз шешем, өз баласы, өз сөзі.

Үстеулер мен есімдерден құралған сөз тіркестері

Үстеулер – өздерінің лексикалық мағыналарына лайық заттың қимыл процесін айқындайтын сөздер, Солай болғандықтан олар көбінесе етістіктерге қатысты болып, етістікті сөз тіркесінің құрамында жиі қолданылады. Сонымен қатар олар есімді сөз тіркестерінің де құрамына еніп, олардың бағыныңқы бөлшегі қызметінде жұмсалады. Үстеулердің есім сөздермен тіркесуі кездейсоқ құбылыс емес, әдеби тілде әлсін-әлсін кездесіп отыратын елеулі құбылыс. Бірақ үстеулердің бәрі емес, тек мезгіл үстеулері есімді сөз тіркестерінің құрамына ене алады. Олар сөйлем ішінде зат есім, сын есім, сан есім және бар, жоқ сөздеріне қатысты болып, солармен қабыса байланыста көп ұшырайды, мыс.: бүгін жайлауда, енді көңілді, қазір жас, биыл жетіде, бүгін бар, ертең жоқ.

Бұл мысалдардағы сөз тіркестері мағыналық байланысы берік сөздердің үйлесуі негізінде жасалмаған, олар бүгін келді, енді айтады, қазір бара-

мын сияқты тіркестер емес, мағыналық байланыс арқауы бос тіркестер. Олай дейтін себебіміз – мезгіл үстеулері есімдермен тіркескенде, олардың тіркесу қабілеті айқын болғандықтан және мағыналық байланысы берік болғандықтан тіркеспейді, сөйлемнің жалпы мазмұны керек ететіндіктен ғана есімді сөйлемнің құрамына еніп, есім баяндауышқа мезгілдік мағына үстеу үшін тіркеседі.

Міне, кез келген сөз сөз тіркесінің құрамына ену барысында ритмикалық үндестілікті сақтайды және бұл сөздердің байланысу барысындағы басты үйлесімділік десек те болады. Соның ішінде, қабыса байланысқан, яғни еш қосымшасыз байланысқа түскен сөздер арасындағы әуенділік, ырғақтылық интонация арқылы жүзеге асырылады. Әрине, тіл-

дің заңдылығы негізінде қарастыратын болсақ, сөздер арасындағы ритмикалық-интонациялық бірлік немесе сөйлеу тактысы деуге болады. Бұл деп отырғанымыз сөздердің синтагмалық қатынасы.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Қазақ тілінің грамматикасы. Синтаксис. А., Қазақ ССР-ның «Ғылым» баспасы, 1967.
2. Қ.Шәукенұлы. Синтаксис. А., «Арыс» баспасы, 2004.
3. М.Балақаев, Т.Сайрамбаев. Қазіргі қазақ тілі (сөз тіркесі мен жай сөйлем синтаксисі). А., «Білім» баспасы, 2004.
4. Нұрмұхаметова Қ.Т. «Есімше+Зат есім» үлгісіндегі сөз тіркестерінің синтагмалық ерекшеліктері. Қостанай. 2002.

Самошкина Л.Н., доцент

Костанайский государственный педагогический институт

КОНЦЕПЦИЯ МИРА И ЧЕЛОВЕКА В СИМВОЛИЧЕСКОЙ ДРАМЕ МОРИСА МЕТЕРЛИНКА

Европейский театр конца XIX – начала XX века – явление достаточно яркое и самобытное. Традиции так называемой «новой драмы» закладываются с 1870-х годов. В недрах «новой драмы» рождается символическая драма, которая неотделима от общего движения литературы символизма, в рамках которой сложно сочетаются элементы романтизма, натурализма, неоромантизма, неоклассицизма, экспрессионизма (в начале XX века) и, конечно же, собственно символизма.

Символизм в театре заявил о себе самостоятельно, как программное явление – в особенности у Метерлинка, и как фактор эволюции крупнейших драматургов эпохи – Х.Ибсена (позднее творчество), Г.Гауптмана («Затонувший колокол», «Шлюк и Яу»), А.Стриндберга (позднее творчество).

Проблематику символической драматургии можно представить как конфликт «жизни» и «сна», внешних и внутренних форм жизни, грезы и реальности, сознательного и бессознательного, свободы и несвободы. Особая роль отводится состояниям: Любовь, Смерть, Ожидание.

Исследуя драматургические и театральные возможности загадки Человека и страстей Человеческих, символисты обращались к самым разным жанрам. Это – модернизированная античная драма («Электра», «Эдип и сфинкс», «Царь Эдип» Г. фон Гофманстала, «Меланиппа-философ», «Царь Иксион» И.Анненского), варианты пасторали («Дочь Иорио» Г.Д. Аннуцио), историческая и костюмированная драма («Монна Ванна» М.Метерлинка, «Павел I», «Александр I» Д.Мережковского), мистерии

и миракли («Дева Виолена», «Благовещение» П.Клоделя, «Незнакомка», «Роза и Крест» А.Блока, «Игра снов», «На пути в Дамаск» А.Стриндберга), пародии («Король Юбю» А.Жарри), сказка, легенда («Принцесса Грёза» Э.Ростана, «Синяя птица» М.Метерлинка), аллегория («Слепые» М.Метерлинка), «Имярек» Г. фон Гофмансталь), фантазмагорическая сатира («Свадьба» С.Выспянского), наконец, психологическая драма («Дикая утка», «Строитель Сольнес» Х.Ибсена, «Джоконда» Г.Д. Аннуцио).

Морис Метерлинка занимает особое место среди ключевых фигур драматургии европейского символизма (Г.Д. Аннуцио, А.Стриндберг, П.Клодель, Г. фон Гофмансталь, А. Блок, У.Б.Йейтс). В его творчестве идея символизма в театре представлена эффективно и последовательно.

Смысл и задачу творчества Метерлинка видел в возможности осторожно подтолкнуть современников к духовному поиску.

Свою эстетическую программу Метерлинка сформулировал в трактате «Сокровище смиренных» (1896). Он считает, что персонажей символического театра надо освободить от активного действия, им достаточно просто присутствовать на сцене, «напрягая все свои пять чувств», но, более всего, вверяясь «шестому чувству» – духовной интуиции. Самое распространенное состояние «бездействующих» персонажей – ожидание. Это не просто сюжетная ситуация, но особого рода духовный опыт, способствующий пробуждению и росту души («Непрошенная», «Слепые», «Там, внутри», 1894).

Круг символов в пьесах Метерлинка ограничен: шум волн, плеск фонтана, закрытая дверь, собака. Время и место действия также почти всегда постоянны: башня, старинный замок, лес или роща, берег ручья, скала у моря.

В пьесе «Слепые» перед зрителями двенадцать незрячих обитателей приюта, вышедшие на прогулку со своим пастырем-поводырем. Священник умер. Слепые не видят мертвого. Что ждет слепых? Поскольку персонажей двенадцать, зритель невольно уподобляет их апостолам, стоящим перед тайной Голгофы и Воскресения. Но им не дано стать свидетелями Чуда: их вера мертва, как мертв их пастырь, которого они порой не слушали. Единственный зрячий на сцене – тринадцатый персонаж, новорожденный ребенок, но он не в состоянии рассказать о том, что видит. Плач ребенка, когда слышатся шаги в конце пьесы, говорит о неведении: пришла ли смерть или есть надежда на спасение.

Истинная жизнь души, по Метерлинка, начинается не просто с ощущения пустоты и холода окружающего мира, но с их осознания. В пьесе «Там, внутри» Метерлинка предлагает два взгляда на происходящее: один принадлежит «зрителям», другой – персонажам. И те и другие смотрят в окно. Там, «внутри», за стеклом целая семья, они ни о чем не догадываются. Но уже первые реплики говорят о том, что их спокойствие будет нарушено. «Зрители» в саду в разной степени «отчуждены» от происходящего в комнате. Случайный прохожий обнаружил утопленницу, ее несут к дому. Каждый из членов семьи как бы пробуждается, становясь из «незрячего» «зрячим».

«Слепые», «Непрошенная», «Там, внутри», «Смерть Тентажиля» объединены Метерлинком в цикл «Маленькие драмы для марионеток». По мнению Метерлинка, человек на сцене – это марионетка. Не нужно вдаваться во внутренние ощущения, психологические состояния персонажей, нужно передать только само явление. Человек слеп, он ничего не чувствует, не понимает и не может объяснить. Метерлинка удалось добиться ста-

тичности и слова, и действия. Однако если слово может сохранять отрешенность и «созерцательность», то драма не может развиваться исключительно за счет «статики». Что может стать ее движущей силой, если будничные человеческие «поступки» не представляются драматургу достойным материалом из-за своей ничтожности и суетности? Поиски драматурга привели к новому стимулу – им стала Любовь – чувство, пробуждающее душу и развивающее сферу действия человеческой интуиции. Метерлинк считает, что возможности человеческой любви велики, но не безграничны: она не только приподнимает перед любящими завесу, скрывающую тайну мироздания, но нередко и несет им гибель. Эта идея находит отражение в пьесе 1892 года «Пелеас и Мелесанда». Перед нами типичное для Метерлинка условное пространство – мрачный замок среди темного леса. О героине сообщается: «Она родилась неизвестно для чего... Чтобы умереть». Когда Пелеас и Мелесанда полюбили друг друга, они даже не успевают познать этого чувства. Как только герои пытаются «выйти на свет», Пелеаса убивают. Метерлинк говорит о том, что люди также беспомощны перед любовью, как и перед смертью.

В пьесе «Монна Ванна» (1902) Метерлинк настолько отступает от своих прежних драматургических замыслов, что это ощутимо даже на пространственно-временных отношениях. «Монна Ванна» – «костюмная драма» в духе театра французского классицизма. Сюжет пьесы обыгрывает эпизод старинной хроники. Главный конфликт пьесы: любовь жертвенная (у Джованны к Принчивалле) и эгоистичная (Гвидо), мудрость созерцания (Марко Колонна) и слепое действие (его сын). Но и это только «внешний» слой драмы. Для Метерлинка важен «второй» слой, где диалог ведут между собой души. Разго-

вор из третьей сцены второго акта – кульминация всей пьесы.

Для духовного общения двух душ, по Метерлинку, жертва – не главное: «Душа растет не тогда, когда приносит себя в жертву. Напротив. По мере своего роста она теряет из виду жертву, подобно тому, как путник, поднимаясь на гору, теряет из виду цветы в долине» («Мудрость и судьба»).

Ключ от тюрьмы, куда отвели Принчивалле, – не просто ключ к душе возлюбленного, это ключ ко всему мирозданию, возможность обрести духовную свободу, очнуться от дурного сна. «Светлый сон начинается», – восклицает Монна Ванна. Но любовь Принчивалле и Джованны вряд ли имеет будущее в житейском смысле, однако для зрителя очевидно, что будущее есть у их «общей» души.

В «Моне Ванне» Метерлинк дает новую трактовку своему «театру молчания». Теперь его тема – духовное созидание, терпеливое освоение истинного мира. Цель – познание идеального – недостижима, однако смысл человеческого существования в неустанном стремлении к ней. Об этом самая популярная пьеса Метерлинка «Синяя птица» (1908).

Пьесы Метерлинка потому являются символическими, что реализуется в них именно символическая поэтика. Его идеалом был театр марионеток, где действующие лица лишь обозначают определенные функции, не стремясь приобрести определенное лицо. Театр, по Метерлинку, выполняет роль «будничной жизни», сквозь которую – через мистическое стекло, звук, просто молчание – просвечивает истинное, скрытое от человека бытие. Его театр – это не место, где совершается откровение, а досадная, но необходимая преграда, которую нужно преодолеть, как преодолеваешь повседневность.

Подтекст важнее реплик. Звук – шорох листьев, бой часов, хлопанье

птичьих крыльев, чьи-то шаги – содержательнее самого многозначительного разговора.

Мало изменяется и место действия. Подобное «романтическое» (башня, замок, море и т.п.) пространство весьма условно, точных указаний о характере пейзажа драматург не дает. Он как будто заставляет зрителя вслушиваться и вглядываться в немногие вещи, которые часто живут не в реальном, а поэтическом мире.

Метерлинка можно назвать «прирожденным» символистом. В течение всей жизни его не оставляло убеждение, что за доступными человеку явлениями материального мира скрываются таинственные высшие

силы, которые не постичь разумом. Душа человека способна приблизиться к осознанию скрытого за буднично жизнью диалога с судьбой лишь в минуты исключительного нравственного напряжения. Об этом все творчество Метерлинка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Метерлинка М. Пьесы. – М., 1958.
2. Шкунаева И.Д. Бельгийская драма от Метерлинка до наших дней. – М., 1973.
3. Эткинд Е.Г. Театр Мориса Метерлинка // Метерлинка М. Пьесы. – М., 1958.

Сыздыкова С.А., магистрант

Қостанай мемлекеттік педагогикалық институты

МҰХТАР ӘУЕЗОВТИҢ ҚАЗАҚ ТІЛІН ДАМУДАҒЫ РӨЛІ

Мұхтар Әуезов – бірден танылған тума талант.

Мұхтар Әуезовтің қазақ тілін байытуға қосқан орасан еңбегі мен оның нәтижелерін үлкен екі арнада, екі бағытта екі тарапта қарастыру қисынды. Олардың бірі және негізгісі

- оның жазушы ретіндегі лексика мен фразеологиядағы, грамматика мен стилистикадағы табыстары жайлы; екіншісі

- сөзқолданымға байланысты жазушының теориялық болжамдары мен тұжырымдары, ұсыныстары туралы зерттеулер болмақ. Екінші мәселеге қатысты азын-аулақ ойларымызды қайталауды ретсіз санап, бірінші мәселе төңірегінде қысқаша ой өрбітпекпіз.

Жазушы шығармаларынан тілдік құралдарды дамудың тамаша үлгілері көзге түседі. Қайсыбір суреткерлердің сөз қолданудың санаулы түрлерімен шектелетіні бар. Айталық, біреулері метафораны үйіп-төгіп пайдаланады да, троптың басқа түрлеріне сонша-

лықты мән бере бермейді; екіншілері сөзжасамға қабілетті келеді де, көркемдік құралдардың өзге түрлері бәсеңдеу таныла береді; енді біреулері «өз аулының тіліне» көбірек көңіл бөліп, суреткерге қойылатын шарттарды тең ұстамайды. Ал Мұқанның ұлылығы сөз қолданудың әр тараптылығын, әр сөйлемнен байқалып отырады. Демек, М.Әуезов туындыларында мағынасы көмекші сөздерді жаңарту да бар, жалпы қолданыстағы сөздердің былайғыларға біліне бермейтін сырын ашу да бар, синоним, антоним, омонимдердің ішкі мазмұнын дәл тану да бар, тосын сөз тіркесі дағдыдан тысқары қосымша жалғау да бар, әр кейіпкердің аузынан айтылатын аңғал сөз де, ұлағатты ой да бар және осылардың бәрі өз орнында өте бір қисынымен жарасымын тауып отырады. Сөйтіп, Мұхтар Әуезов – көркемдік делбесін тең ұстаған ұлы сөз зергері.

М.Әуезов шығармаларында көпшілікке түсініксіздеу сөздер мен сөз

тіркестерінің (шығып барады, дүрк, қаржасу, қырғат-тымау, серімастану т.б.) кездесіп отыруы – табиғи құбылыс.

Байтаста үн жоқ, өз бетімен зымғап барады. Ырғызбайдың жиырма ауылы тағы да дүрк көшті (Абай, 1/...атде «ән» деп, «сән» деп, осы жаз бойы өзің серімастанып ең, сондағы серіктеріңді әдейі бүркеп отырмысың? («Абай жолы», II).

Бір қарағанда, қабылдауға қиындық келтіргенімен, сөйлем ішінде, мәтін орайында олардың мағыналарын ұғынуға болады. Осы орайда жазушы Т.Ахтановтың: «... ол Әуезов — М.С.) талай өлі сөздерге өмір бітірді, ол құрған сөз тіркесінде сезімді жалын боп шарпигын от шашырап тұратын-ды» — деген сөзі ойға оралады («Мұхтар Әуезов әлемі»...93-бет). Бұл сөздер әшейін ғана қолданыс тауып отырған жоқ, шындығында да, эмоциональдық әсер беріп тұрады.

Троптарды (метафора, метонимия, теңеу, эпитет т.б.) орайымен жұмсауға М.Әуезов алдына жан салмайды. Осылар тіркесе қоймас-ау деп күлкі тудыратын сөздердің өздері Әуезов қаламына іліккенде, айрықша мәнге ие балып, кейіпкерлердің жан дүниелерін ашуға ерекше қызмет етеді. Көп реттерде мұндай сөз қолданыстарын жазушының оказионализмдері болып та көрінеді (өмір аязы; жұқа толқындай бұғақ; тоңы жібімейтін әке; мөлдір үн; ыстық ермек; жүтаң қыста күн райын баққан бисгашыдай; шыныланған қар, т.б.): Енді, міне, өмір аюының алдыңғы лебі болып, Жәмпейіс арқылы, қойшылар арқылы келіп жатқан сұм салқын сол ғой деп үкқан-ды і («Абай», I). Өңшең тон, шеклен киген сұрғылт топтың пішіні де қазіргі күздің сұрғылт, жабырқау аспаны сияқты.

Осылайша әлдебір заттарға қатысты салыстырмалы ұғымдарды адамға байланысты қолданып, табиғат құбылысында болып жататын қасиет-

терді де адамдардың жан-дүниесін бейнелеу үшін пайдалану автордың көркем сурет салуына көп септігін тигізеді. Мұқаңның өз ойы да осыны айғақтайды: «...күндегі, құлаққа сіңіп жүрген тозыңқы сөзден жазушының қаша сөйлейтіні бар. Әдейі өзінің тілін тақ-тақ тіл етпей, шеберлік, көрік іздегісі келеді. Кенеулі ойды да көрікті, әсерлі етіп айтпаққа талпынады», – дейді ол (М.Әуезов. Жиырма томдық шығармалар жинағы. 19-том.278-бет).

Табиғат көрінісі мен жансыз деп есептелетін кейбір заттарға «жан бітіріп», адам әрекетімен астастыра бейнелеуі жазушының тағы бір үлгілі жағын көрсетеді. Әдетте құя шығып жатады, көтеріліп жатады – мұның бәрін адам санасынан тысқары құбылыс делік. Бірақ жазушы оны «қинала» немесе қысыла, яғни адамша әрекет жасағандай суреттемейді: Таң атқанда жел басылып, жауа бораған боран айығыпты. Алыстағы ақ белден жаңа көрінген күгі қып-қызыл екен. Қысылып, қиналып шыққандай («Абай», I). Сол сияқты, самауыр да «кіріп келеді», «бусана тыныс алады»: «екі иіндерінен бусана түсіп тыныс алған сары самауырлар кірді. Кірді де, бар қонақтың күйін келістіріп, көңілін тапты». («Абай», I).

Тегінде, «...жазушының көркем әдебиеттегі тілі жабайы, жұпыны ұғым тілі ғана болып қоя алмайды. Ұғым түсінікпен қатар, ой, сезімге де бірдей әсер етерлік айшы тілмен әсем сөйлеу шарт. Ылғал жоқ, дәм жоқ, тек грамматикашылдың сәл ғана білген, күнделік қалыпты тұтынып жүрген, шама-шарқына өлшенген әдебиет тілі көркем болып жарытпайды» (М.Әуезов. 19-том, 281-бет).

И.С.Тургеневтің Е.Е. Дамбертке жазған бір хатында: «Сіз орысша өте жақсы жаза алатыныңызды біліп отырсыз ба Тартынбаңыз, грамматика мен синтаксистің тұмсығына соғуға батыл болыңыз, сонда өте жақсы шығады», дейтіні бар. Мұқаңның да

грамматикашылдықты сынға салдық. Ол аз десеніз, тағы бір үзінді: «Кейде бастауыш, баяндауыш, пысықтауыш – бәрі бірдей-ақ грамматикашылдың үйреншікті өлшеуі бойынша тізіле тұрып-ақ, жазушы сөзі су татып, сорға батып тұратыны болады! Мейлінше болады» (М.Әуезов.19 – том. 281б.). Мұның аты – әсте де ұлы жазушылардың тіл білімнің тұрақталған жүйелеріне, ярустары мен деңгейлеріне қарсылығы емес, керісінше, нормативтік грамматиканың қалыбында қалып қоймай, сол тұлғалар мен конструкцияларды қолданыстағы таптаурын, керек десеніз жалықтыратын, мезі ететін дағдыдан саналы түрде бас тартып, көркем әдебиет тілі тұрғысынан әсерлі білуге шақыру деген сөз.

М. Әуезов ортақ етіс жұрнақтарын өте жиі пайдаланады. Мұның өзі қимыл-әрекеттің ортақтығын білдіретіні сөзсіз, алайда сөйлем ыңғайынан сол жұрнақтарсыз-ақ ортақ түсінікті болып тұрғанның өзінде, жазушы, сірә, әрекеттің осындай ортақтастығына ерекше мол мән беруді мақсат ететін түрі бар: Абай да, Құнанбай да қызығып тындасты. Үшеутөртеуі тұтас кіріп, сәлем берісті. Сыналар даурыға сәлем бергенде, үйде отырған екеуінің еріндері болымсыз ғана жыбыр-жыбыр етісіп, әрең сөйлесіп алысты («Абай», I).

Дағдыдан тосқары қосымшалар жалғап немесе тосын тіркес жасау әдетті «Абай жолында» молынан кездеседі (кісілікті кісі; өскелеңдеп қалу; тартыныңқы еді; іс жеңілдесін; бата оқушылар; ырзалау; қашаңау жол; малқор; қонағуар; тоқтамды ана; сөйлей бара жатыр; бейбітсуы қызғын жай; шығыса бастау, т.б.): Жұмабай – кісілікті кісі. Биыл денесі өскелеңдеп қалған баласы мінезі жағынан ді ересек тартқан сияқты. Бәжейлер алған кезде тасты біреу алып, біреу алмай, тартыныңқы еді («Абай», I). Қатты кеткен күйменің шұбыра бұралған шаңы ішіне шылдыраған қоңырау

көпке шейін ойнай, сөйлей барады («Абай жолы», II).

М.Әуезов қолданысындағы қос сөздер қимылы-әрекеттің молдығын немесе үндемелілігін көрсетуге қызмет етеді: ұзақ-ұзақ жарысу; шабашаба жөнелісу; салқын-салқын кездеш қалың-қалың қойлар, т.б.

Мұхтар Әуезовтің ана тілін барынша жетік меңгергенінің және тілін байытуға орасан үлес қосқанының бір дәлелі – оның үлкен талғам мен қатаң талғамынан туған қанатты сөздері. Ол сөздерді автор өз атынан да айтып жатады, кейіпкерінің аузынан да сөйлетеді. Қалай болғанда да, сөз эстетикасы мен терең философиялық түйіндердің мейлінше тығыз байланыстылығы кімді болса да таң қалдырмай қоймайды. Айталық, «...адамның қай мінезі, қасиетті болса, сол мінезі міні де болады» («Абай», I). «Бәрінің артынан бөлтірік ақылды болған соң ереді дейсің ғой» («Абай», I). «Құрсаулы жаудан қорықпаған жүрегім қайынға барғанда, жеңгелерден қорықты» («Абай», I). «Жамандықтан жұққыш нәрсе бар ма? Оны тапқан ақылды болғаннан таппай. Және тапқанмен, қарқ болмайды. Шын тапқан деп жақсылық тапқанды айт та» («Абай», I). «Тірісінде алғыс алмасаң, енді тым құрыса, өлі аруағынан қарғыс алма» («Абай», I). Исі аңқыған бәйшешегінде, күзі келсе, қуарады. Әл-өуатың кеткенде алма бет те суалады («Абай», I). «Пісперген адамның қолындағы билік жас баланың қолындағы ұстара пышақ сияқты: не өзі арандайды, не өзгені арандатады» («Абай», I). Үлкен алдында жас қарызы, ата алдында бала қарызы – әдеп пен сый екені рас». («Абай жолы», II). «Өзгеге салар ісім емес болса да, менің шешем – сөзін тастар кісім емес» («Абай жолы», II). «... ой да көп, уайым да көп, ойлай берсең; ой да жоқ, ойнай берсең» («Абай жолы», II) тәрізді мысалдарды бұдан әрі жалғастыра беруге болар еді.

Қанатты сөз дегеннен шығады, М.Әуезовтің шешендігі біз мысалдар келтірген эпопеядан ғана емес, оның көп жанрлы барлық шығармаларынан танылып отырады.

М. Әуезов және басқа сөз зергерлері имұны іс жүзінде дәлелдеді. М. Әуезов қазақ тілінің қадір-қасиетін

әлемге танытуымен бірге, Ардаев сияқты қынырлармен күресте туымыз болып та қала бермек.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Қазіргі қазақ тілі – 1973.
2. М. Әуезовтың қазақ тіліне қосқан үлесі – 1973

Стаховская О.Б., ст.преподаватель

Костанайский государственный университет им.А.Байтурсынова

АНАЛИЗ СОВРЕМЕННОГО СОСТОЯНИЯ РЫНКА ПЛАСТИКОВЫХ КАРТ В РЕСПУБЛИКЕ КАЗАХСТАН

Банковские пластиковые карточки еще несколько лет назад воспринимались государственными служащими и студентами, в организациях которых они вводились почти в приказном порядке, как дополнительный барьер к получению зарплаты. У этих людей тогда даже в мыслях не было самостоятельно заводить карточку. Другое дело – представители среднего класса. Они видели в платежных картах символ принадлежности к референтной группе – бизнес-элите. Достать из бумажника в модном кафе Visa Brilliant или Mastercard Gold, передать официанту, затем получить обратно и расписаться на чеке было мерилом «крутости». И вот уже потенциальным пользователям и банкам представлена первая национальная платежная карточка KazCard.

Постепенно расчеты по карточкам становятся все менее эксклюзивными, превращаясь просто в одну из банковских услуг. Это закономерно.

Банковские платежные карточки имеют перед наличными деньгами ряд преимуществ. Во-первых, можно «носить с собой» все свои деньги или просто большую сумму порядка 200-300 тысяч тенге на случай незапланированной покупки. Во-вторых, можно не раздражаться по вопросу о сдаче, которым постоянно пытаются озадачить кассиры даже супер- и

гипермаркетов. И, главное, можно не беспокоиться за безопасность бумажника. Ибо вероятность снятия с украденной карточки денег ничтожно мала по сравнению с кражами наличных. Минусом же банковских карт являются возможные сбои при авторизационных запросах в банк-эмитент, однако такое случается крайне редко.

Повышение благосостояния населения и развитие финансовых услуг привели к динамичному распространению пластиковых платежных карт в Казахстане. Отечественный рынок быстро развивается, эксперты уже констатируют начало карточного бума.

В прошлом году значительно выросли почти все показатели: объемы эмиссий и транзакций, диапазон предлагаемых частным и корпоративным клиентам карточных продуктов. Большинство крупных магазинов позволяют владельцам карт рассчитаться за покупки с помощью «пластикового кошелька».

По состоянию на 1 апреля 2008 года выпуск пластиковых карточек фактически осуществляют 19 банков и АО «Казпочта». Банками второго уровня выпускаются платежные карточки локальных систем: AltynCard – АО «Народный Банк Казахстана»; SmartAlemCard – АО «Банк ТуранАлем»; Каспийский - АО «Банк «Каспийский»; локальная карточка

Ситибанка Казахстан - АО «Ситибанк Казахстан»; локальная карточка Цесна Банка - АО «Цесна Банк» и Kaz-Card – АО «Казпочта». Кроме того, банками Казахстана выпускаются и распространяются платежные карточки международных систем: VISA International, Europay International, American Express International, China Union Pay и Diners Club International.

По состоянию на 1 апреля 2008 года банками выпущено 4,4 млн. платежных карточек, а количество держателей данных карточек составило – 4,22 млн. чел. (по сравнению с аналогичным периодом 2007 года - рост на 26,1% и 26,6% соответственно) (Таблица 1). Наиболее распространенными платежными карточками являются карточки международных систем, их доля составляет 95,5%, доля карточек локальных систем – 4,5%. На 1 апреля 2007 года данное соотношение составляло 87,8% и 12,2% соответственно.

В марте 2008 года объемы транзакций с использованием платежных карточек казахстанских эмитентов составили 142,3 млрд. тенге (рост по сравнению с мартом 2007 года составил 49,2%). При этом следует отметить опережающий рост объемов безналичных платежей (на 83,2% до 16,5 млрд. тенге) по сравнению с ростом объемов операций по снятию наличных денег (на 45,7% до 125,8 млрд. тенге). Количество транзакций за март 2008 года составило 7,3 млн. транзакций и увеличилось по сравнению с мартом 2007 года на 29,3%. Также наблюдается опережающий рост количества безналичных платежей (на 44,6% до 935,2 тыс. транзакций) по сравнению с ростом количества операций по снятию наличных денег (на 27,3% до 6,3 млн. транзакций) [54].

Более подробная информация о развитии рынка платежных карточек в Казахстане представлена в таблицах 1-4.

Таблица 1 - Рынок пластиковых карт в Республике Казахстан

Показатели	на 01.04.06	на 01.04.07
Количество карточек в обращении (тыс.ед.), в т.ч.	3 491,7	4 404,8
- локальные системы	427,7	197,6
- международные системы, в том числе:	3 064,0	4 207,2
Visa International	2 445,8	3 343,6
Europay International	617,8	862,9
Количество держателей карточек (тыс.чел.), в т.ч.	3 334,7	4 222,9
- локальные системы	396,8	187,1
- международные системы, в том числе:	2 937,9	4 035,8
Visa International	2 331,9	3 192,7
Europay International	605,6	842,7
Количество использованных карточек (тыс.ед.), в т.ч.	2 040,3	2 042,9
- локальные системы	172,6	80,4
- международные системы, в т.ч.:	1 867,7	1 962,5
Visa International	1 504,6	1 571,1
Europay International	363,0	391,2
Количество POS - терминалов (шт.), в т.ч.	7 932	11 790
- у торговых предприятий	6 097	9 403
- в банках	1 835	2 387
Количество импринтеров (шт.), в т.ч.	1 408	1 202
- у торговых предприятий	705	617
- в банках	703	585
Количество банкоматов (шт.)	1 806	2 716
Количество торговых предприятий (ед.)	3 893	5 702
Среднемесячные остатки на карт-счетах (млн.тг.)	50 506,2	63 936,2

Примечание: Здесь в учет также берутся карточки международных платежных систем: American Express International, Diners Club International, Europay International и Visa International, распространяемые казахстанскими банками.

Анализ таблицы 2 позволяет сделать вывод о количестве платежных карт в разрезе регионов республики.

Из данной таблицы видно, что наибольшее количество карточек в обращении находится в городе Алматы – 872,9 тыс. штук. В Карагандинской области на рынке пластиковых карт функционирует 520 000

штук. Следующим по численности регионом можно считать Восточно-Казахстанскую область, там количество платежных карточек в обращении составило 366,3 тыс. единиц. Четвертое место по республике занимает г. Астана, здесь количество платежных карточек в обращении составляет 308,2 тыс. штук.

Таблица 2 - Количество платежных карт в разрезе регионов РК

Показатели	На 01.04.08.		
	Кол-во платежных карточек в обращении (тыс. ед.)	Кол-во держателей карточек (тыс. чел.)	Кол-во использованных платежных карточек (тыс. ед.)
Итого. в т.ч.	4395,4	4182,7	2038,8
Акмолинская обл.	155,8	150,7	73,2
Актюбинская обл.	273,9	266,9	114,0
Алматинская обл.	204,9	192,6	90,8
Атырауская обл.	239,1	219,2	109,8
Вост.- Каз. обл.	366,3	357,6	190,6
Жамбылская обл.	192,6	188,6	69,4
Западно-Каз. обл.	141,5	136,1	70,0
Карагандинская обл.	520,0	506,4	236,9
Костанайская обл.	145,9	142,1	72,9
Кызылорд. обл.	133,2	129,8	57,8
Мангистауская обл.	211,1	191,4	104,9
Павлодарская обл.	271,9	263,1	117,1
Сев-Каз. обл.	106,3	103,4	49,1
Южно - Каз. обл.	251,8	244,7	100,8
г. Алматы	872,9	799,9	430,5
г. Астана	308,2	290,3	151,1

Примечание: Здесь в учет также берутся карточки международных платежных систем: American Express International, Diners Club International, Europay International и Visa International, распространяемые казахстанскими банками.

Костанайская область занимает практически последнее место по количеству платежных карт по республике – 145,9 тыс. штук, из них количество использованных всего 72,9 тыс. штук.

Использование на территории и за пределами РК платежных карточек, выпущенных казахстанскими эмитентами (без учета оборота по карточкам American Express International, Diners Club International, Visa International и Europay International, распространяе-

мых казахстанскими банками) в марте 2008 года, можно изучить на примере таблицы 3.

При анализе данной таблицы можно сделать следующие вывод: в целом по республике действует 11790 POS-терминалов, 1202 – импринтеров, 2716 банкоматов и 5702 торговых предприятий, принимающих для расчетов пластиковые карты.

В разрезе регионов наблюдается практически та же картина, что и в предыдущей таблице:

- на первом месте стоит г. Алматы (3 618 POS-терминалов, 658 импринтеров, 582 банкомата и 1615 торговых предприятий);
 - на втором месте – Восточно-Казахстанская область (941 POS-тер-

минал, 216 банкоматов и 495 торговых предприятий);
 - на третьем месте Карагандинская область;
 - на четвертом г. Астана.

Таблица 3 - Количество точек обслуживания пластиковых карт по регионам РК

Показатели	на 01.04.07.			
	Количество POS – терминалов (шт.)	Количество импринтеров (шт.)	Количество банкоматов (шт.)	Количество торговых предпр. (ед.)
Итого. в т.ч.	11 790	1 202	2 716	5 702
Акмолинская обл.	336	24	88	184
Актюбинская обл.	591	26	142	309
Алматинская обл.	170	6	99	52
Атырауская обл.	626	53	192	259
Вост.-Каз. обл.	941	89	216	495
Жамбылская обл.	273	7	106	151
Западно-Каз. обл.	465	23	94	194
Карагандинская обл.	922	48	284	427
Костанайская обл.	408	20	105	196
Кызылорд. обл.	178	17	70	110
Мангистауская обл.	470	28	167	253
Павлодарская обл.	718	18	149	327
Сев.-Каз. обл.	294	7	71	177
Южно-Каз. обл.	547	63	128	258
г. Алматы	3 618	658	582	1 615
г. Астана	1 233	115	223	695

В Костанайской области функционирует 408 POS-терминалов, 20 импринтеров, 105 банкоматов и 196 торговых предприятий, обслуживающих клиентов на основе пластиковых платежных карт.

Использование на территории РК платежных карточек, выпущенных казахстанскими и иностранными эмитентами, в разрезе регионов (с учетом оборота по карточкам American Express International, Diners Club International, Visa International и Europay International, распространяемых казахстанскими банками) в марте 2008 года можно рассмотреть на примере таблицы 4.

На основании данной таблицы можно сделать вывод о том, что за 2007-2008 годы на рынке платежных

карт Республики Казахстан произошли значительные изменения.

Для начала можно отметить, что платежи в локальных системах (как по безналичным платежам, так и по наличным) и по количеству и по объему уменьшаются. Количество безналичных платежей снизилось на 62,2%, а объем - на 24,9%. Количество операций по выдаче наличных снизилось на 37,7%, объем – на 26,6%.

Наибольшую популярность в Республике Казахстан приобретают международные платежные системы. Количество безналичных платежей с использованием международных систем увеличилось на 57,9%, объем – на 93,1%, количество операций по выдаче наличных увеличилось на 32,2%, объем – на 50,9%.

Таблица 4 - Использование платежных карточек, выпущенных казахстанскими и иностранными эмитентами

Показатели	Март	
	безналичные платежи	операции по выдаче наличных
2007 год		
Количество (тыс. транз.), в т.ч.	646,7	4 982,5
- локальные системы	71,8	350,8
- международные системы в т.ч.	575,0	4 631,7
Visa International	474,2	3 744,6
Europay International	100,7	887,1
Объем (млн. тенге), в т.ч.	9 003,7	86 339,3
- локальные системы	758,2	5 803,3
- международные системы, в т.ч.	8 245,5	80 536,0
Visa International	7 362,0	66 807,6
Europay International	883,5	13 728,5
2008 год		
Количество (тыс. транз.), в т.ч.	935,2	6 340,9
- локальные системы	27,1	218,7
- международные системы, в т.ч.	908,1	6 122,2
Visa International	724,9	4 980,3
Europay International	183,1	1 141,6
Объем (млн. тенге), в т.ч.	16 494,7	125 769,3
- локальные системы	569,4	4 259,6
- международные системы, в т.ч.:	15 925,2	121 509,6
Visa International	13 066,7	101 087,7
Europay International	2 856,8	20 414,2
Изменения в %		
Количество	44,6%	27,3%
- локальные системы	-62,2%	-37,7%
- международные системы, в т.ч.:	57,9%	32,2%
Visa International	52,9%	33,0%
Europay International	81,8%	28,7%
Объем	83,2%	45,7%
- локальные системы	-24,9%	-26,6%
- международные системы, в т.ч.:	93,1%	50,9%
Visa International	77,5%	51,3%
Europay International	в 3,2 раза	48,7%

К основным проблемам рынка пластиковых карт можно отнести:

- дороговизну обслуживания;
- несовершенство законодательства по регулированию рынка пластиковых карт;
- недостаточную развитость торговых и сервисных организаций, обслуживающих с помощью пластиковых карт.

Быстрое распространение пластиковых карточек, их превращение в массовый инструмент расчетов, неуклонный рост их использования среди

широких групп населения служит наглядным свидетельством того, что эта форма расчетов наиболее выгодна, надежна и удобна.

Все участники банковского рынка сходятся в том, что пластиковые карты становятся все более популярным способом расчета в Казахстане. Более того, специалисты говорят, что «будущее – за пластиковыми картами».

ЛИТЕРАТУРА

1. <http://nationalbank.kz>

2. www.banki.ru
3. www.halikbank.kz
4. www.kkb.kz

5. www.atfbank.kz

Толпинский А.А., магистрант
Магистратура Университета международного бизнеса

ПОКАЗАТЕЛИ И КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ НАЦИОНАЛЬНОЙ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ

Стремление Казахстана войти в число пятидесяти наиболее конкурентоспособных стран мира предполагает необходимость использования общепризнанных в международном сообществе показателей эффективности, и в первую очередь конкурентоспособности. В этой связи особую ценность представляет анализ сложившихся подходов и методов в определении и оценке конкурентоспособности национальной экономики. Более глубокая проработка этих вопросов будет способствовать определению и верной расстановке приоритетов в стратегии повышения конкурентоспособности Казахстана в стремительно меняющемся мире конкурентных отношений.

Необходимо отметить, что в последние годы конкурентоспособность стала более чем модной концепцией, термин «конкурентоспособность» незаметно, но достаточно органично вошел в наш повседневный и тем более научный лексикон. В настоящее время все большее количество исследователей уделяют внимание вопросам изучения конкурентоспособности продукции, отдельных компаний, городов, регионов, стран, технологий, работников и даже научно-методических документов и нормативных актов [1].

С начала 80-х годов прошлого века конкурентоспособность становится предметом пристального внимания со стороны мировой политической и деловой элиты, и в первую очередь США, столкнувшихся с существенным ослаблением положения сво-

их производителей на мировых рынках на фоне опережающего развития стран-конкурентов: Японии, стран Западной Европы, новых «технологических лидеров» из Юго-Восточной Азии, а позже и нового мирового экономического гиганта – Китая. Эта ситуация способствовала появлению нового подхода в изучении современной конкуренции, результатом которого стало перенесение основных положений теории конкурентоспособности отдельных фирм и компаний на уровень государств. Член первого Совета по национальной конкурентоспособности при президенте США профессор Гарвардского университета Майкл Портер является общепризнанным родоначальником концептуально новой теории конкурентного преимущества стран. Согласно его теории значение так называемых «сравнительных» преимуществ, которые то или иное государство «получило от бога» (природные ресурсы, климатические условия и т.д.) или приобрело в результате своего предыдущего исторического развития (высокий технологический уровень, уникальный опыт производства и т.д.), в современных условиях стремительно сокращается [2].

Сегодня пришло время конкурентных преимуществ, определяющих конкурентоспособность стран. Согласно Портеру, наибольшее влияние на данные преимущества оказывают такие взаимосвязанные факторы, как:

1. условия факторов;
2. структура, стратегия и соперничество;

3. состояние спроса;
4. связанные и вспомогательные отрасли.

Известно, что наиболее конкурентоспособные страны обладают следующими основными политико-экономическими институтами: открытая рыночная экономика, доминирование частной собственности при жесткой ее защите, эффективный и подконтрольный налогоплательщикам государственный аппарат, публичные и прозрачные компании и финансовые учреждения и т.п. Уже общепризнанной является способность этих институтов содействовать или препятствовать позитивным изменениям в экономике и благосостоянии населения. В конечном счете практика их функционирования создает позитивные мотивации для предпринимательской деятельности, инноваций, сбережений и инвестиций. Важно при этом подчеркнуть, что все вместе они образуют целостный комплекс.

Опыт также показывает, что различия в конкурентоспособности между странами и в конечном счете в уровне их благосостояния во многом объясняются гибкостью и изменчивостью институциональной структуры, характерной для них культуры и связанной с этим величиной разрыва между существующими правовыми нормами и социальными практиками: чем более гибки и адаптивны институты, тем меньше разрыв. Главная особенность институциональной структуры – медлительность ее изменения. Многие исследователи вообще убеждены, что она неизменна. Тем не менее история XX столетия убедительно свидетельствует о том, что существует возможность изменить конкурентоспособность своей страны в приемлемые сроки (одно-два поколения). В качестве положительных примеров можно привести Японию, Тайвань, Корею, Испанию [2].

В настоящее время на данных положениях строятся основные ис-

следования национальной конкурентоспособности, самыми известными из которых являются доклад по глобальной конкурентоспособности Всемирного экономического форума в Давосе и Ежегодник мировой конкурентоспособности Лозаннского Международного института развития менеджмента, которые определяют рейтинги конкурентоспособности стран в мировой экономике. Присвоение рейтингов вышеуказанных институтов становится неотъемлемой составляющей современных инвестиционных процессов, повышения капитализации, конкурентоспособности предприятий и экономик стран в целом.

Данные институты рассчитывают Индексы конкурентоспособности, основой которых являются определенные показатели и критерии оценки экономического и социального состояния государств, источниками которых являются статистические данные, данные исследований различных международных научно-исследовательских институтов, а также данные опросов руководителей высшего и среднего звена, проводимых в исследуемых государствах.

Учитывая то, что наиболее авторитетным является Доклад по глобальной конкурентоспособности Всемирного экономического форума в Давосе, а также важность расчета данным институтом национальной конкурентоспособности Казахстана, ниже постараемся исследовать показатели и критерии Индекса глобальной конкурентоспособности, являющегося современной оценкой национальной конкурентоспособности. Данное исследование будет проведено на основании Доклада по глобальной конкурентоспособности 2006-2007 Всемирного экономического форума [3].

Но вначале хотелось бы дать краткую информацию о самом Форуме.

Всемирный экономический форум – основанная на членстве неп-

равительственная организация, содействующая установлению взаимодействия между ключевыми заинтересованными группами общества, например, лидерами органов власти, бизнеса, науки, образования и искусств с целью «улучшения положения в мире». Она имеет статус некоммерческого фонда в соответствии с законодательством Швейцарии и официально не связана с какими-либо политическими, партийными или религиозными интересами.

Всемирный экономический форум реализует свои цели путем организации встреч на высоком уровне и саммитов, крупнейшей и самой знаменитой из которых является Ежегодная конференция, которая проводится на лыжном курорте Давос на востоке Швейцарии. Эта пятидневная встреча собирает вместе около 1 000 председателей советов директоров компаний, около 200 лидеров государств, многочисленных высокопоставленных должностных лиц из региональных и международных организаций и около 300 экспертов, ученых, деятелей искусств, религиозных лидеров и представителей СМИ.

Определение конкурентоспособности, предложенное Всемирным экономическим форумом, следующее: «Способность страны добиться высоких темпов увеличения среднудевого прироста ВВП» [4].

С 2001 года Форумом использовался Индекс конкурентоспособного роста, разработанный Джеффри Саксом и Джоном Макартом, для оценки конкурентоспособности наций, однако уже с этого года Форум перешел к использованию нового Индекса глобальной конкурентоспособности.

Конечно, Индекс конкурентоспособного роста был актуальным в то время, когда он только был разработан, он использовался для оценки возможностей экономики достичь устойчивого экономического роста в среднесрочной и долгосрочной пер-

спективе. Этот индекс оценивал влияние макроэкономических факторов, которые в соответствии с экономической теорией и опытом политиков и экономистов большинства стран признаются критически важными для роста экономики. Факторы, участвующие в формировании индекса, объединяются в три группы: качество макроэкономической среды, эффективность общественных институтов и технологический уровень.

Однако наиболее свежие достижения в экономическом исследовании и повышающаяся важность международного измерения, увеличивающееся разнообразие стран, охваченных Докладом по глобальной конкурентоспособности, призвали разработчиков к пересмотру методологии.

Индекс конкурентоспособного роста, хотя и пытался блестяще организовать сочетание большого количества факторов, широко освещающих производительность, он все же содержал некоторые недостатки в учете условий этих факторов.

Например, он не включал никаких индикаторов, способных охватить эффективность трудовых рынков, как важных элементов в контексте обсуждения экономических реформ в Европе, где плохое состояние рынка труда является одной из важных причин, снижающих экономический рост, по сравнению с США и Азией. Лиссабонская Конвенция ЕС, направленная на то, чтобы Европейский союз к 2010 стал самым конкурентоспособным регионом в мире, определяла эффективность рынков труда как предварительное условие роста производительности.

Состояние здравоохранения так же не учитывалось в структуре работы Сакса и Макарта, поэтому сегодня он включен в новый индекс как все более и более усиливающийся фактор конкурентоспособности, особенно в отношении Африканских стран. Обзоры опросов топ-менед-

жеров Африканских стран показывают значительно меньшее их беспокойство о макроэкономической стабильности, чем о воздействии СПИДа, ВИЧ и других болезней на рабочую силу этих стран.

Модернизация инфраструктуры стран также является необходимым условием для повышения производительности и в целом роста. Обветшалые дороги и неэффективная физическая инфраструктура Индии, Латинской Америки, Африканских стран подрывают их рост. Таким образом, для более качественного измерения конкурентоспособности наций, необходимо, в идеале, рассматривать такие индикаторы, которые определяют качество основной инфраструктуры стран.

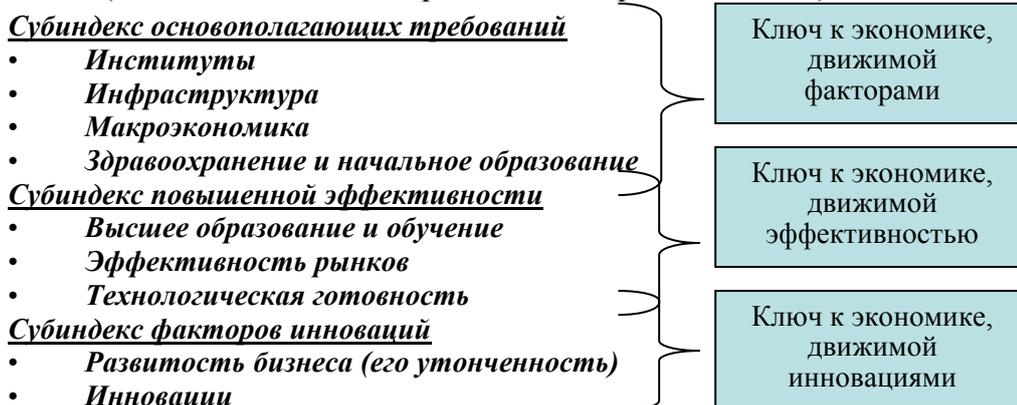
С целью объединения этих и других факторов для более широкого измерения конкурентоспособности, профессор Ксавьер Сала-и-Мартин, ведущий эксперт в области роста и экономического развития, разработал новую объемную модель конкурентоспособности для Всемирного экономического форума. Индекс глобаль-

ной конкурентоспособности (ИГК), а также полное описание его методологии впервые были представлены в Докладе по глобальной конкурентоспособности 2004-2005 (Сала-и-Мартин и Артади). ИГК расширяет и углубляет понятия и идеи, ранее лежавшие в основе Индекса конкурентоспособного роста. Прежде чем переходить на новый индекс, для построения временного ряда результатов, Форумом был заново пересмотрен и пересчитан Доклад по глобальной конкурентоспособности 2005-2006. С 2006 года Индекс глобальной конкурентоспособности будет главным индикатором конкурентоспособности, используемым Форумом.

Индекс, хотя и прост по структуре, но обеспечивает целостный краткий обзор критериев, которые являются критическими для повышения производительности и конкурентоспособности.

ИГК состоит из 9 показателей, объединенных в 3 субиндекса, больше того, для оценки каждого показателя используются несколько критериев.

Рисунок 1. Структура Индекса глобальной конкурентоспособности (Источник: Global Competitiveness Report 2006-2007)



Выбор этих показателей и критериев, лежащих в их основе, базируется на последних достижениях теоретических и эмпирических исследований. Важно обратить внимание, что ни один из этих факторов в единстве не может гарантировать конкурентоспособность. Ценность увеличенного расхода на образование будет

подрываться, если имеются жесткость на трудовом рынке и другие институциональные слабости, которые мешают новым дипломированным специалистам иметь возможности быть занятыми. Попытки улучшить макроэкономическую среду, например, лучше управляя и контролируя государственные финансы – вероятно,

будут более успешными и получать общественную поддержку в странах, где есть разумная прозрачность в управлении общественными ресурсами, в противоположность широко распространенной коррупции и злоупотреблению.

Инновации или принятие новых технологий или повышение качества методов управления наиболее вероятно не будут получать всеобъемлющую поддержку в деловом сообществе, если в стране есть сильная защита внутреннего рынка от инвестирования. Поэтому самые конкурентоспособные экономики в мире типично будут те, где были сделаны совместные усилия для того, чтобы создать открытую, всестороннюю политику,

то есть это те страны, которые признают важность широкого множества факторов, их взаимосвязи, а также необходимость обращаться к основным слабостям, которые они выявляют действенным способом.

Значение того или иного показателя, а следовательно, субиндекса, показывает нам, к какому типу относится экономика той или иной страны. Форум выделяет 3 типа экономик: экономика, движимая факторами; экономика, движимая эффективностью; экономика, движимая инновациями.

Индекс глобальной конкурентоспособности Казахстана за 2006-2007 год выглядит следующим образом. (Таблица 1.)

Таблица 1. Индекса глобальной конкурентоспособности
(Источник: Global Competitiveness Report 2006-2007)

Страна	Суммарный индекс ИГК		СУБИНДЕКСЫ					
			Основополагающие требования		Повышенная эффективность		Факторы инноваций	
	Рейтинг	Баллы	Рейтинг	Баллы	Рейтинг	Баллы	Рейтинг	Баллы
Китай	54	4.24	44	4.80	71	3.66	57	3.75
Маврикий	55	4.20	49	4.70	61	3.86	47	3.84
Казахстан	56	4.19	51	4.64	56	3.97	74	3.51
Панама	57	4.18	46	4.72	62	3.86	62	3.64
Мексика	58	4.18	53	4.61	59	3.91	52	3.80

Таким образом, мы можем сказать, что национальная конкурентоспособность складывается не только из экономических но и ряда социальных и политических показателей и критериев. Это еще раз доказывает то, что сегодня необходимо многовекторное развитие нашего государства для достижения уровня пятидесяти наиболее конкурентоспособных стран мира.

ЛИТЕРАТУРА

1. Фатхутдинов Р.А. Конкурентоспо-

собность организации в условиях кризиса: экономика, маркетинг, менеджмент. -М.: Маркетинг, 2002.
 2. Алещенко В. Теоретико-методологические вопросы конкурентоспособности экономической системы// Маркетинг в России и за рубежом – 2005. №1 С. 106-112
 3. The Global Competitiveness Report 2006-2007. World Economic Forum. — N.Y.: Oxford University Press, 2006.// www.weforum.org
 4. Конкурентоспособность: общий подход. (Проект) Жиль Вальтер. М., 2005//Электронный ресурс: www.recep.ru .

Тяглова Т.А., магистрант
 Магистратура Университета Международного бизнеса

**ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРОГРАММ ЗАНЯТОСТИ И СНИЖЕНИЯ БЕДНОСТИ
 В МАЛЫХ ГОРОДАХ КОСТАНАЙСКОЙ ОБЛАСТИ**

Безработица и бедность это два комплиментарных явления, которые чаще всего неразрывно связаны, в этом смысле бедность, чаще всего, является производной от безработицы.

В связи с этим необходимо понимать, что виды программ занятости имеют целью именно снижение бедности и применяются ещё со времен Дж.Кейнса для подъема уровня потребительского спроса.

К таким программам относятся программы организации общественных работ, социальных рабочих мест, развитие самозанятости в форме подсобных хозяйств. Наиболее самостоятельные подсобные хозяйства в дальнейшем получают микрокредиты или материальную помощь на развитие своего дела.

Комплексная программа по борьбе с бедностью и безработицей в РК и Костанайской области реализуется с апреля 2000 года. [1,2,3,4]. Итоги работы свидетельствуют о том, что реализация Комплексной программы по борьбе с бедностью и безработицей стала одним из основных направлений деятельности местных исполнительных органов, их управлений, отделов, сельских акимов. Сложилась

определенная система работы и контроля ее проведения. Создана единая информационная база, банк данных по мероприятиям по борьбе с бедностью и безработицей. Накоплен положительный опыт работы. Более активно стали принимать участие в решении проблем бедности и безработицы предприятия, хозяйствующие субъекты. Это видно по трудоустройству малообеспеченных, оказанию им помощи в организации и развитии подсобного хозяйства. Результаты осуществления комплексной программы реально ощутили на себе многие малообеспеченные граждане. Удалось сократить масштаб бедности в области.

Оценка влияния программ занятости и самозанятости на бедность в малых городах проводилась нами по всем основным программам содействия занятости:

1. Программа трудоустройства является одной из базовых для снижения бедности, причем акцент на малообеспеченных и преимущества членам бедных семей, где нет хотя бы одного работающего, обусловил значительный процент малообеспеченных в программах трудоустройства на постоянные рабочие места. (Рисунок 1)



Рисунок 1 – Трудоустройство малообеспеченных граждан в малых городах за 2007-2008гг, %

Так, в г. Лисаковске за весь 2006 год здесь было создано 714 рабочих мест, из них на Краснооктябрьском бокситовом рудоуправлении ОАО

«Алюминий» – 185. При содействии службы занятости за прошедший год было трудоустроено на новые и свободные рабочие места 1184 безра-

ботных, из них 163 малообеспеченных. Процент трудоустройства составил 67,7 %. В результате общее число безработных граждан в Лисаковске снизилось с 2310 человек до 1910, официально зарегистрированных безработных с 1628 до 1334 человек. Уровень официальной безработицы снизился с 14 % до 11,4 %.

Таким образом, оценка программы трудоустройства с точки зрения группы малообеспеченных показала, что в наиболее проблемных малых городах Аркалыке и Житикаре, при более низких показателях трудоустройства, 56,9% и 48,38% трудоустроенных на постоянные рабочие места являются малообеспеченными гражданами.

2. Программа общественных работ по своей природе является активной адресной социальной помощью для малообеспеченных, так как предполагает не просто денежное пособие для малообеспеченных, а в обмен на трудовую деятельность.

В условиях, когда из-за низкой квалификации возникают трудности с трудоустройством малообеспеченных граждан, действенной мерой социальной поддержки являются общественные работы. Наблюдается тенденция к увеличению количества участников общественных работ в целом по области и в малых городах в частности. (Рисунок 2)

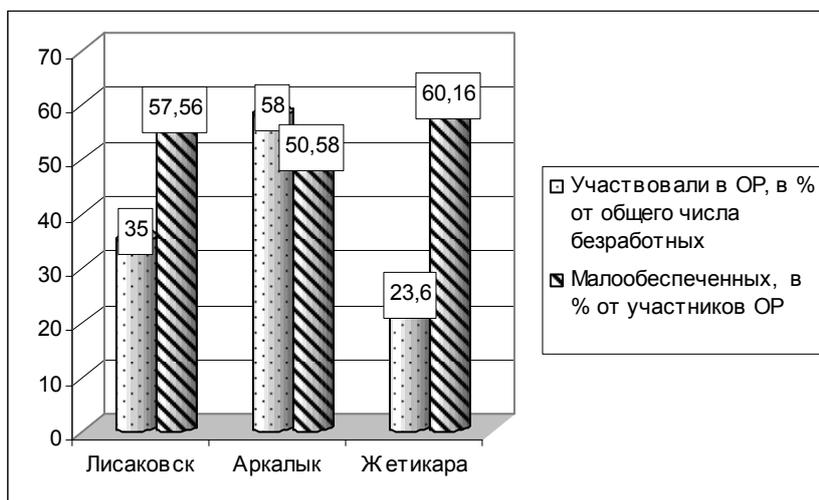


Рисунок 2– Участие малообеспеченных граждан в общественных работах, за 2007-2008г., %

Очевидно, во всех малых городах более 50% участников – это малообеспеченные граждане.

Ситуация на рынке труда города Аркалыка остается напряженной, сохраняется тенденция сокращения численности трудовых ресурсов, связанная с уменьшением населения, оттоком лиц трудоспособного возраста. Основная причина выбытия связана с экономической нестабильностью в целом региона. В связи с оказываемой действенной социальной поддержкой в виде жилищных пособий, материальной помощи, содействия в постоянном и временном трудоустрой-

ве увеличилось число граждан, обратившихся за содействием в трудоустройстве или других мер социальной защиты в службу занятости. Для снятия напряженности на рынке труда города были приняты меры по содействию временной занятости безработных на общественных работах. В г.Житикара в 2007-2008 годах общественными работами был охвачен 251 безработный, в том числе 151 малообеспеченный. Это в 2,2 раза больше, чем в предыдущие 2005-2006 годы.

В г.Лисаковске больше возможностей для трудоустройства мало-

обеспеченных, привлечения их к участию в общественных работах. На организацию общественных работ помимо средств из областного бюджета используются и средства городского бюджета. Поэтому оплата за

участие в них в г.Лисаковске выше, чем в среднем по области.

3. Программа социальных рабочих мест, которая фактически рассчитана на группу малообеспеченных, преимущественно в этой группе и реализуется. (Рисунок 3)

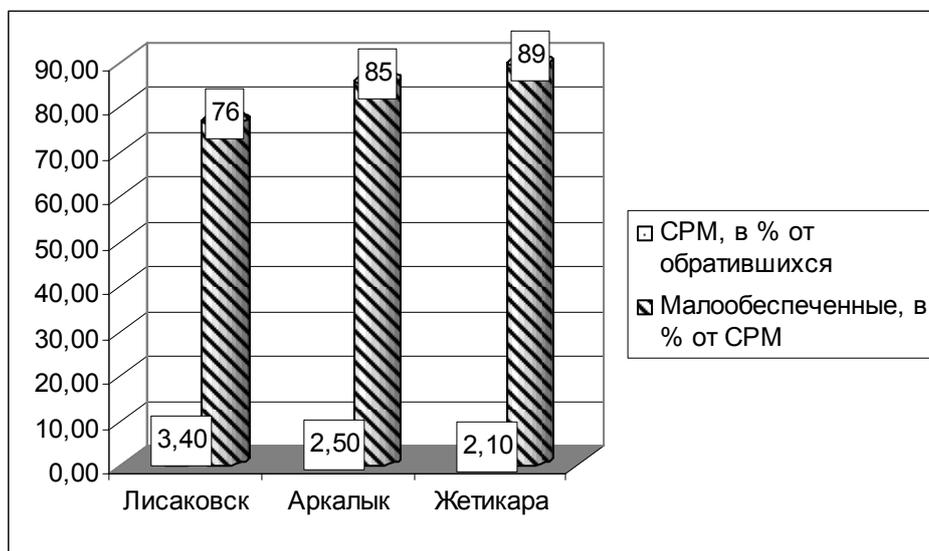


Рисунок 3 – Занятость малообеспеченных граждан на социальных рабочих местах, на 2007-2008гг, %

Кроме малообеспеченных на таких рабочих местах заняты граждане предпенсионного возраста, репатрианты, молодежь и некоторые другие категории.

4. Программа самозанятости или обеспечения личным подворьем.

Эта программа рассчитана целиком на группу малообеспеченных и предоставляет материальную помощь на организацию подсобных хозяйств. Таким образом, удалось помочь выйти их бедности большому количеству малообеспеченных домашних хозяйств. В целом, по городам Костанайской области за 4 года была оказана помощь следующему их количеству. (таблица 1)

Успешно используется в области такой вид помощи малообеспеченным

гражданам как оказание помощи в организации и развитии подсобного хозяйства. В 2006 году помощь была оказана 1457 семьям, из них 398 были выделены земельные участки.

С 2006 года исполнительными местными органами, предприятиями оказана помощь в организации и развитии подсобного хозяйства.

В целом по области наблюдается тенденция к увеличению личных подворий малообеспеченных граждан. Для города Аркалык, как самого экономически нестабильного, характерен большой удельный вес безработных, которым оказывалась помощь в создании и развитии подсобного хозяйства (Рисунок 4).

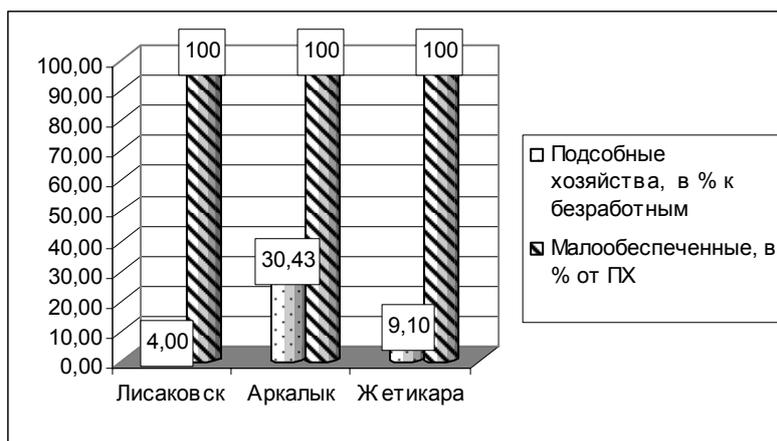


Рисунок 4 – Самозанятость малообеспеченных граждан в подсобных хозяйствах, на 2007-2008гг, %

Занятость в личных подворьях позволила сократить численность малообеспеченных семей и их членов, которые без оказания такой помощи, несомненно, оказались бы в числе получателей адресной социальной помощи.

Необходимо отметить, что программа самозанятости в подсобных хозяйствах тоже развивается. Если в начале существования программы исполнительные местные органы власти и предприятия оказывали материальную помощь в организации и развитии подсобного хозяйства обеспеченным семьям путем выделения земельных участков под огороды, приобретения домашнего скота и птицы, кормов, зерноотходов, то теперь уже ставится вопрос сбыта продукции путем создания заготовительных пунктов, открытия в городах отдельных рынков для мелких товаропроизводителей.

На структурное несоответствие спроса и предложения рабочей силы предполагается влиять средствами обучения и переобучения безработных профессиям, востребованным на рынке труда. Получение новой или совершенствование имеющейся специальности увеличит конкурентоспособность безработных при трудоустройстве. В целях регулирования подготовки рабочих и специалистов ведется прогнозирование тенденции изменения структуры спроса на рынке труда.

5. Программа профессиональной переподготовки оказалась не представлена малообеспеченными. Мы уже отмечали, что численность безработных, попавших в эту программу, незначительна, а малообеспеченных среди них не оказалось, поэтому воздействие этих программ на бедность сомнению не подлежит. Малочисленность и недостаточность финансовых средств на программы профессиональной переподготовки не позволяет привлекать к ней малообеспеченных, которые по ряду причин являются не самой перспективной группой для профессионального переобучения.

Необходимо отметить, что путеводителем для городов и районов Кустанайской области, в том числе для малых городов в Комплексной программе по борьбе с бедностью и безработицей являлась методика работы по программе «Мониторинг социальных процессов» в городах. Впервые программа «Мониторинг социальных процессов» разработана в городе Рудном. Здесь с начала 2002 года создана база данных для постоянной работы с малообеспеченными семьями.

В то же время необходимо отметить, что реализация Комплексной программы высветила ряд проблем при организации трудоустройства малообеспеченных. Это связано с тем, что большинство из них имеют

низкую квалификацию либо не имеют профессии, длительный перерыв в работе, нежелание получить профессию, пользующуюся спросом на рынке труда. Некоторых не устраивает размер заработной платы, они предпочитают получать адресную материальную помощь, так как при получении её на всю семью, размер общей суммы адресной социальной помощи получается выше.

Эти процессы свидетельствуют о недоработке мотивационного блока механизма обеспечения занятости, которые должны в большей степени нацеливать взрослое население на труд, чем на адресную социальную помощь. При этом дети в таких се-

мьях, безусловно, должны пользоваться приоритетом при получении адресной социальной помощи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Программа по борьбе с бедностью и безработицей на 2005-2007 гг в РК от 3 июня 2004 №833.
2. Программа снижения бедности на 2005-2007 гг по г.Лисаковску, Акимат г.Лисаковска, 2004.
3. Программа снижения бедности на 2005-2007 гг по городу Житикаре, Акимат г.Житикара, 2004.
4. Программа снижения бедности на 2005-2007 гг по г. Аркалыку, Акимат г.Аркалык, 2004.

Урдабаева Л.Е., кандидат исторических наук, доцент
Костанайский государственный университет им. А.Байтурсынова

КРОССКУЛЬТУРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ГЕНДЕРНЫХ СТЕРЕОТИПОВ В МЕЖНАЦИОНАЛЬНЫХ БРАКАХ

В кросскультурных исследованиях были выявлены различия в половых ролях. По мнению Г. Хофстеда, они связаны с полоролевой дифференциацией в культурах или степенью маскулинности или феминности культуры. Согласно исследованиям Уильямса и Бест, существует значительная согласованность между мужчинами и женщинами в половых стереотипах во многих культурах. Мужчины воспринимаются как: авантюристы, агрессивные, автократичные, дерзкие, доминирующие, изобретательные, сильные, независимые, грубые и мудрые; женщины – как эмоциональные, мечтательные, чувствительные, впечатлительные, покорные и суеверные[1]. Таким образом, стереотипы и модели полоролевой социализации в большинстве культур очень сходны. Также этими авторами было установлено, что в странах с высоким социально экономическим развитием идеология пола – это равенство, в более тради-

ционных культурах идеология пола обосновывает желательность половых различий.

В ряде кросскультурных исследований установлено, что феминные культуры с низкой дистанцией власти имеют лично-ориентированные семьи, а культуры с высокой дистанцией власти и ярко выраженной маскулинностью имеют позиционно-ориентированные семьи с жесткой полоролевой дифференциацией. В позиционно-ориентированных семьях поощряется уникальность каждого члена семьи, приветствуется активное участие каждого в принятии внутрисемейных решений, такая семья способствует усвоению равенства в половых ролях. В позиционно-ориентированных семьях власть обычно распределяется неравномерно, семья построена иерархично[2].

Кросскультурные исследования семейных ролей показали, что в индивидуалистических культурах более

близкими являются ролевые отношения между мужем и женой, а в коллективистских культурах – между родителями и детьми.

Первыми исследованиями в отечественной психологии, проведенными в рамках кросскультурного подхода, являются работы В.Ф.Петренко. Его исследование гендерных ролей и стереотипов с помощью методов психосемантики показало общность гендерных представлений в рамках одной культуры. Кроме того, важным выводом исследования явилось то, что сопоставление представлений об идеале, одобряемом или не одобряемом поведении женщины свидетельствует о сходстве этих идеалов у мужчин и женщин в рамках одной культуры в значительно большей степени, чем между представителями одного пола из разных культур[3].

Одним из исследований, проведенных в рамках кросскультурного подхода, является диссертация А.И.Егоровой, направленная на изучение полоролевых стереотипов народа саха. Автором изучено влияние этнокультурной среды на формирование стереотипов полоролевого поведения, а также влияние традиционных норм и эталонов поведения полов на гендерные установки. В ходе исследования было установлено, что в женских стереотипах и в образах традиционных саха преобладают положительные качества, а в мужских стереотипах и образах современных саха больше присутствует отрицательных качеств. Образы «традиционной женщины» и «современного мужчины» саха характеризуются андрогенностью, то есть в первом завышены маскулинные черты, а во втором – феминные. Наиболее положительно оцениваемыми оказались образы «идеального мужчины» и «идеальной женщины», затем – «традиционного мужчины» и «традиционной женщины», а наиболее негативно оцениваемым – образ «современного мужчи-

ны». По результатам исследования были сделаны выводы, что женщины в целом менее консервативны, менее традиционны в стереотипах женщин, чем мужчины. Автор объясняет это тем, что процессы эмансипации в семейно-брачной сфере в культуре саха осуществляются скорее через женщин, чем через мужчин. В целом, исследование показало, что традиционная дихотомизация мужественности и женственности играет положительную роль в формировании качеств, необходимых для успешного выполнения семейных ролей (функций мужа и жены). И одновременно мешает проявлению профессиональных и деловых качеств. Поэтому в процессе полоролевой социализации необходима, с одной стороны, дифференциация полоролевого воспитания, а с другой стороны, сочетание мужских и женских психологических качеств в индивидуальности[4]. Таким образом, подчеркивается идея повышения уровня андрогинности (особенно мальчиков, юношей, мужчин) с одновременным повышением индивидуально необходимого уровня маскулинности и феминности.

Р.Г. Гаджиев в своем исследовании динамики гендерных стереотипов и их влияния на профессиональную самореализацию личности отмечает, что наибольшее влияние на содержание и динамику гендерных стереотипов оказывает этническая культура. В более традиционной культуре (дагестанской) представления о полоролевым поведении в сознании мужчин и женщин имеют больше сходства, чем в более модернизированной (русской) культуре. Автор доказывает, что гендерные стереотипы по-разному влияют на профессиональную самореализацию мужчин и женщин в разных культурах; само содержание понятия «профессиональная самореализация» подвержено влиянию культуры [5].

Актуальным является исследование проблемы изменения моральных гендерных стереотипов Величенко Е.А.,

проведенное также в кросскультурном контексте, а именно в рамках русского и западного типов культур. Автором проведен глубокий анализ гендерных стереотипов, существующих в русской и западной культуре. Гендерные моральные стереотипы функционируют в рамках определенной культуры и во многом определяются ею. По мнению автора, для моральных гендерных стереотипов основанием является стереотип маскулинности/феминности, который формируется в зависимости от культурного контекста. Рассматривая содержание стереотипов маскулинности/ феминности в контексте разных культур, исследователь заключает, что многие половые различия объясняются скорее социальными и культурными факторами, нежели биологическими или психологическими характеристиками. Следовательно, если культурный и религиозный контексты будут отличаться друг от друга, то и сформировавшиеся в рамках данных культур стереотипы маскулинности/ феминности, а следовательно, и моральные гендерные проблемы будут иметь ряд отличий. Общими положениями, оказавшими влияние на формирование стереотипа маскулинности/феминности (а значит, и на моральные тендерные стереотипы) и в рамках западной, и в рамках русской культуры, являются патриархальный тип культуры и христианская религия. Следствием этого явилось то, что двумя вышеназванными факторами было определено подчиненное положение женщины, непризнание ее полноценной личностью, представление о более низком ее интеллектуальном и моральном уровне. Различия моральных гендерных стереотипов определяются распространением на Западе протестантизма, с его направленностью на достижение благополучия уже в этом мире, и сохранением в России традиционного православия [6].

Исследованию женских стереотипов посвящена работа О.В. Мити-

ной, проведенная в кросскультурном и социальном аспектах. Сравнивая существующие в разное время в западном и российском обществе образы женщин, автор приходит к выводу, что нормы и стереотипы женского поведения, история их формирования и регулятивная функция в значительной степени меняются от поколения к поколению и от культуры к культуре [7].

Обзор литературы по кросскультурным исследованиям показал, что изучение гендерных стереотипов представителей разных культур имеет важное значение, так как этнокультурные характеристики наиболее ярко отражены в содержании, направленности и динамике гендерных стереотипов. Также необходимо отметить, что этнокультурные особенности оказывают влияние на межличностное общение супругов.

ЛИТЕРАТУРА

1. <http://corpulture.ru> Типология корпоративных культур Г. Хофстед
2. Лебедева Н.М. Введение в этническую и кросскультурную психологию. М., 1998.
3. Петренко В.Ф. Психосемантический подход к исследованию сознания и личности. // Психологическое обозрение.-1996. №2.
4. Лебедева Н.М. Введение в этническую и кросскультурную психологию. М., 1998.
5. Гаджиев Р.Г. Динамика гендерных стереотипов и их влияние на профессиональную самореализацию личности: Дис...канд. психол. Наук. 19.00.13 и 19.00.15. М.,2000. Величенко Е.А. Проблемы изменения моральных гендерных стереотипов в рамках русской и западной типов культур. //Русская и европейская философия: пути схождения. Сборник материалов конференции. М., 2001.
6. Митина О.В., Петренко В.Ф. Россиянки и американки: стереотипы поведения (психосемантический анализ) // Социологические исследования. 2001. № 8. С. 70-81.

Балжанова А.М., ст.преподаватель

Костанайский государственный педагогический институт

ПОРТФОЛИО: ЦЕЛИ И ВОЗМОЖНОСТИ

Одной из основных задач системы образования является переориентация на подготовку человека, самостоятельно выбирающего индивидуальную траекторию развития в соответствии со своими способностями и возможностями, ответственно принимающего решения и точно, эффективно, разумно действующего в современном меняющемся мире. Расширение масштабов тестирования обостряет проблему влияния результатов тестирования на социальные, психологические и экономические последствия формирования жизненной траектории личности. Отрицательные последствия проявляются во многих странах мира. В связи с расширением масштабов оценивания испытуемых в XXI веке и отставанием в разработке качественных тестов для приема в вузы, отрицательные последствия приобрели негативно значимый характер для образовательной деятельности во всем мире. Это стало одной из причин превращения приема в вузы в болевую общественную проблему. Преобразования в системе образования нельзя осуществить, не изменив систему оценки качества учебных достижений учащихся и качества образования в целом. Поэтому без изменения подходов к системе оценивания в нынешних условиях развития образования невозможно достичь поставленных образовательных целей. Вопрос о формах, средствах, способах контроля при оценке результатов обучения учащихся остро стоит в современной системе образования. Школьное образование стоит на пороге принципиального реформирования школьной оценки. Видимо, этот процесс становления оценочной системы будет некоторое время неустойчив, но совершенно очевидно, что он вызван

именно несовершенством существующей системы оценки знаний, которая не соответствует требованиям сегодняшнего дня. Актуальность проблемы оценки связана с тем, что педагогический контроль не всегда соответствует принципам объективности, научности, всесторонности и поэтому в настоящее время с особой остротой встаёт вопрос о пересмотре технологии оценивания деятельности учащихся.

Активно обсуждаются как на страницах прессы, так и в научных и педагогических коллективах возможности замены отметок другими формами оценки. Формой такого аутентичного (истинного, наиболее реалистичного) оценивания, ориентированного на продукт, результат учебной деятельности, включающего самооценивание, стал популярный в зарубежных школах и всё чаще встречающийся в российских школах портфолио. Интерес к технологиям альтернативного оценивания возник в США в 1990-е годы и привел к созданию множества моделей портфолио. [1] Использование технологии «портфолио школьника», или «папки личных достижений», призвано решить эту и многие другие проблемы, связанные с объективным оцениванием результатов деятельности ученика. Мониторинг достижений школьников, документирующий все результаты, полученные ими за рамками обычной классной работы (олимпиады, конкурсы, выставки, проекты), позволяет отследить индивидуальную траекторию развития каждого ученика, как-либо проявившего себя. Инструментом решения этой задачи становятся «портфолио».

Портфолио может быть использован вузом при отборе абитуриентов,

так как наиболее полно заполняет тот дефицит информации об абитуриенте, который неизбежен при любой экзаменационной процедуре. Он демонстрирует уровень индивидуальных возможностей и достижений выпускника, его образовательную активность, позволяет вузу «не потерять» талантливых абитуриентов, отражает устойчивые и долговременные образовательные результаты, компенсируя эффект случайного успеха или неуспеха в ситуации тестирования. В данном случае речь идет об использовании портфолио на стыке «школа-вуз».

Широкое использование портфолио может стимулировать изменение в методах преподавания. Вектором современного подхода к обучению можно считать его практическую деятельность направленность, ориентацию не столько на усвоение знания, сколько на способность его применять на практике; новые формы оценивания «настраиваются» не на репродуцированную учеником информацию, а на созданный им самостоятельный продукт. Привычные примеры такого продукта – различные учебные проекты: исследовательские, художественные, социальные и т.п. Современные образовательные инновации делают акцент собственно на учении (learning, а не teaching), делая ученика субъектом и центром образовательного процесса, предоставляя ему максимум свободы и ответственности в организации собственной учебной деятельности. Например, в поиске источников информации, выборе экспертов и руководителей в учебных исследованиях, разработке индивидуальных учебных программ и т.д. Поэтому в оценивании всё больший интерес придаётся самооцениванию, без которого невозможны самостоятельная организация и ответственность.

Что такое портфолио? Концепция и определение портфолио раз-

виваются. В зарубежной литературе встречаются различные подходы к определению этого понятия, приведем некоторые из них.

Портфолио – отчёт по процессу обучения ребенка: что ребенок узнал и как проходил процесс обучения; как он думает, подвергает сомнению, анализирует, синтезирует, производит, создаёт; как он взаимодействует на интеллектуальном, эмоциональном и социальном уровнях с другими.

Портфолио – целеустремлённое собрание работ, которые показывают усилия ученика, его развитие и достижения в одной или более областях учебного плана. Преподавателю рекомендуется представлять лучшие работы учащихся или лучшие попытки, а также отобранные учащимися образцы работ и документы, фиксирующие развитие. [2] В качестве документов могут быть представлены наброски, рисунки, промежуточные расчёты и т.д.

Традиционный портфолио представляет собой коллекцию работ, целью которой является демонстрация образовательных достижений ребёнка. [3] Являясь по сути альтернативным по отношению к традиционным формам (тест, экзамен) способом оценивания, портфолио позволяет решить две задачи:

1. Проследить индивидуальный прогресс учащегося, достигнутый им в процессе получения образования, без сравнения с другими учащимися.

2. Оценить его образовательные достижения и дополнить (заменить) результаты тестирования и других форм контроля. В этом случае итоговый документ портфолио может рассматриваться как аналог аттестата (ср. с американским портфолио профильной школы).

В новой системе оценивания Работы, связанной с контролем развития мастерства учащихся согласно учебному плану, портфолио могут:

- ускорить процесс оценки, показывая диапазон навыков и умений учащихся;

- поддерживать учебные цели;

- фиксировать изменения и рост за определенный период времени;

- поощрять результаты учащихся, преподавателей и родителей;

- обеспечивать непрерывность процесса обучения от года к году;

Преподаватели могут использовать их для различных целей, в зависимости от конкретной ситуации конкретного класса, включая:

- поощрение самообучения;

- расширение возможности обучения;

- расширить изучение процесса обучения;

- демонстрация развития по отношению к выявленным результатам;

- создание общего подхода для инструкций и оценки;

- обеспечение подхода, при котором учащиеся будут оценивать своё обучение;

- возможность одинаковой поддержки развития учащихся.

Существуют много различных видов портфолио, каждый из которых может служить одной или более целям в качестве части или целой оценочной школьной программы.

Портфолио документации. Этот тип известен как «рабочий» портфолио: показывает развитие и рост в обучении учащихся, представлен работами и идентифицированными результатами, собранными на протяжении всего периода. Портфолио документации может включать все материалы, начиная от зарождения идеи до её воплощения и конечного результата.

Портфолио процесса. Этот тип портфолио особенно полезен при изучении документации полного процесса обучения: показывает, как развивались умения и навыки школьников. Дополнительно портфолио процесса позволяет учащимся рефлексировать процесс обучения, включая использование журналов, фиксирующих результаты, пособия и формы метакогнитивного процесса.

сировать процесс обучения, включая использование журналов, фиксирующих результаты, пособия и формы метакогнитивного процесса.

Портфолио показательный. Его лучше всего использовать для «суммирования» мастерства учащихся по определённым пунктам учебного плана. Он должен включать лучшие законченные работы, отобранные школьниками и учителями. Этот тип портфолио совместим с аудиовизуальным материалом, включающим фотографии, видеозаписи, электронные отчёты. Показательный портфолио должен также включать письменный анализ.

Хотя подходы к развитию портфолио могут варьироваться, существуют основные характеристики портфолио:

- они ясно отражают спрогнозированные результаты ученика, указанные в обязательном учебном плане, которые учащиеся, как ожидается, достигнут;

- они сосредотачиваются как на самом процессе обучения, так и на приобретении ключевых знаний, навыков и отношений;

- они содержат образцы работ, выполненных в течение всего периода обучения и в отдельные промежутки;

- они содержат работы, представляющие использование различных методов и приёмов;

- они содержат разные образцы работ и оценивания работ учащихся, учителей, возможно, даже отношение родителей.

Каковы стадии развития портфолио?

Первая стадия. Организация и планирование – эта начальная стадия развития портфолио влечёт за собой принятие решения учащимися и преподавателями. Исследуя обязательные вопросы в начале процесса обучения, учащиеся могут полностью понять цель портфолио и его статуса как средства контроля и оценки их

собственного развития. Ключевые вопросы о преподавателе и ученике:

- Как я выбираю время, материалы и т.д.; восприятие того, что я узнаю в этом классе?

- Как я организую и представляю мои результаты, материалы, и т.д.; что у меня собрано?

- Как портфолио будут поддерживаться и храниться?

Вторая стадия. Собрание – комплект материалов, отражающих образовательный опыт учащихся. Выбор и сбор материалов включает:

- специфический предмет;

- процесс обучения, или специальные проекты, темы.

Третья стадия. Осмысливание. Размышления учащихся могут быть отображены в виде обучающих материалов, журналов и других форм размышлений. Учащиеся делают самоанализ, оценивают качество своей работы. Помимо размышлений учащихся, портфолио также должен содержать материалы, основанные на мнениях учителей и родителей.

Решения о том, какие пункты следует включать в портфолио, должны основываться на его целях. Без цели портфолио – только папка с работой ученика. Портфолио существует, чтобы придать смысл работе ребёнка, возможность её обсудить и придать ей больший смысл.

Для определения направлений и целей использования портфолио целесообразно рассмотреть вопросы, которые помогут определить смысл этой работы, определить её структуру и наполнение. Вопросы для рассмотрения:

1. В каких областях существующего подхода к оцениванию развития ученика мы испытываем недостаток необходимой информации или средств?

2. Как мы можем гарантировать, что учащиеся понимают цель и процесс, осуществляющий развитие и поддержание портфолио?

3. Как мы можем вовлечь родителей, семьи в процесс оценки с помощью портфолио?

4. Как мы можем объединять устные коммуникативные навыки (например, словесные ответы, диалоги и аудиовизуальные демонстрации) в процессе оценивания с помощью портфолио?

Как только портфолио организован, преподаватель может оценивать достижения учащегося. Соответствующая оценка всегда сравнивает текущую работу ученика с более ранней. Эта оценка должна отметить развитие ученика по отношению к имеющимся стандартам, которые соотносятся с учебным планом преподавателя. Портфолио, как предполагается, не используется для сравнения детей между собой. Они являются документацией, говорящей о конкретном индивидуальном развитии за определенный отрезок времени.

Использование портфолио для оценивания детей обеспечивает преподавателей встроенной системой планирования родительских собраний. Взяв портфолио в качестве основы для разговора, преподаватель и родители могут рассматривать конкретные примеры работы ребёнка более успешно, чем абстрактно обсуждая его развитие. Соответствующая оценка детей должна включать непосредственно самих детей, родителей и преподавателей. Метод портфолио обеспечивает дифференцированный подход к принятию решений, который повлияет на отношение детей к работе и школе в целом. Наконец, используя портфолио, преподаватель имеет возможность расширить работу в классе и с каждым ребёнком. Кроме того, использование портфолио позволяет сосредоточить внимание на ребёнке и развивает межличностные отношения с ним.

Многим преподавателям трудно понять портфолио как одновременное обучение и оценку. Портфолио, сос-

тавленные к концу учебного года, представляют улучшенный портрет учащихся. Собрание их работ становится текстом, из которого они узнают о себе. Процесс отбора, улучшения и оценки собственной работы обеспечивает широкие возможности для учащихся в процессе учения. Учитель играет поддерживающую роль в развитии ответственности ученика при составлении портфолио, а также уверенности в том, что портфолио станет основным доказательством достижений каждого школьника.

Таким образом, портфолио в основном определяется как систематическое организованное собрание наблюдений, используемых преподавателем и учащимся, чтобы контролировать рост знаний учащихся, навыков и отношений в определённой учебной обстановке. Современное представление портфолио предполагает целеустремлённое, совместное, саморефлективное собрание ученических работ, выполненных в процессе обучения.

Портфолио, представляющий результаты олимпиад, проектно-исследовательской деятельности, социальных практик, творческие работы, свидетельствует не только о способностях абитуриента, но и умении реализовать эти способности, о его самоорганизации и коммуникативных навыках. В то же время портфолио как форма полного и разностороннего представления вузу выпускника школы может использоваться вузами в качестве дополнительной информации об абитуриенте. Это простимулирует активность не только наиболее одаренных учащихся, призеров олимпиад высокого уровня, но и всех заинтересованных учеников, участвующих в конкурсах, конференциях, олимпиадах разного уровня.

Портфолио отвечает интересам ученика, школы, вуза и системы дополнительного образования и может стать для них средством связи и взаимодействия.

Портфолио может обеспечить преемственность школы, вуза и различных институтов рынка труда, поскольку позволяет проследить индивидуальную образовательную и профессиональную траекторию на продолжительном этапе обучения школьника, студента и молодого специалиста.

Перспективные направления работ по обеспечению эффективного введения портфолио:

- разработка механизмов, обеспечивающих достоверность портфолио выпускника школы, прозрачность его наполнения и результатов оценивания. Разработка единых критериев для различных образовательных учреждений и способов оценивания проектной, творческой, исследовательской деятельности, социальной активности, лидерских качеств и коммуникативных умений;
- организация структур и служб, осуществляющих контроль и координацию работы с портфолио и отвечающих за разработку показателей и критериев оценки;
- начало диалога в вузовском сообществе по вопросам учёта портфолио при приёме абитуриентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Федотова Е.Е. Портфолио как система альтернативного оценивания в практике зарубежной школы. Школьные технологии.-2005, № 3
2. Wolf K. Portfolio purposes and possibilities. Journal of Adolescent and Adult Literacy. – 1996, № 40.
3. Новикова Т.Г. Портфолио выпускника школы: цели и структура. Школьные технологии.-2006, № 2

Бекмурзина Ж.М., ст.преподаватель

Ли Е.Д., ст.преподаватель

Костанайский государственный педагогический институт

ОЗНАКОМЛЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ С ПОЭТИЧЕСКИМИ ПРОИЗВЕДЕНИЯМИ

Художественная литература – одно из важнейших средств всестороннего развития личности дошкольника. Она будит мысль ребенка, помогает ему ориентироваться в окружающей действительности. Дошкольник начинает видеть в знакомых предметах и явлениях новые, ранее не замечаемые им качества, воспринимает предметы и явления в их внутренней связи.

Раскрывая внутренний мир человека, показывая характеры, чувства, мотивы поступков, а также, выражая отношение автора к изображаемым явлениям, произведения художественной литературы заставляют дошкольников волноваться, сочувствовать героям или осуждать их. Они помогают формировать у детей нравственные оценки, оказывают влияние на поведение ребят, их взаимоотношения со сверстниками и взрослыми.

Главной задачей воспитателей является привитие детям любви к художественному слову, уважения к книге, развитие стремления общаться с ней. Воспитание будущего читателя невозможно без опоры на те мысли, переживания, настроения, которые вызывает книга у ребенка. Поэтому педагог должен знать особенности восприятия детьми художественной литературы.

С поэтическими произведениями дети знакомятся рано, они оказывают на ребят огромное воздействие: обостряют чувства, способствуют более эмоциональному восприятию содержания произведения; открывают богатство интонаций и звукового состава слова; развивают чувство ритма, рифмы, творческое воображение, юмор; помогают увидеть и выразить в словах впечатления от многоцветного

окружающего мира; учат любить яркое, меткое слово.

Как показали исследования Жуковской Р.И., Андросовой В.Н., Полозовой А.И. и других, дети по-разному воспринимают поэтические произведения и по-разному относятся к ним [1].

Одни дошкольники довольно длительное время, не отвлекаясь, могут слушать чтение поэтических произведений. Они легко воспринимают содержание и форму, с полной ясностью определяют, о чем говорится в произведении, поэтому охотно вступают в разговор по поводу прочитанного, высказывают свои суждения о средствах выразительности, определяют характер поэтического произведения. Эти дети знают наизусть стихотворения и охотно читают их в группе, на праздниках, дома, проявляют интерес к тому, кто и как пишет стихи.

Другие дошкольники при положительном в целом отношении к поэзии не дифференцируют понятие содержания и формы, проявляют интерес лишь к некоторым, наиболее понравившимся им стихам. Они не могут выделить в стихотворениях главное и второстепенное, им все нравится. Представления таких детей схематичны. Они без особого желания вступают в беседу о прочитанном, легко запоминают стихи, но и очень быстро их забывают, поэтому самостоятельно прочесть все стихотворение затрудняются. Некоторые ребята запоминают стихи, но не воспроизводят их в силу робости, застенчивости.

И, наконец, есть дети, которые не понимают содержания поэтических произведений, тем более их

подтекста, не воспринимают их специфических особенностей. Такие дошкольники слушают стихотворения с частыми и длительными отвлечениями, поэтому они не знают наизусть ни одного из них.

Для правильного восприятия поэтических произведений необходимо, чтобы дети понимали то, что им читают. Понимание обусловлено наличием у слушающих определенных знаний, определенного опыта. По мнению И.П. Павлова [1], пользование знаниями, приобретенными связями – есть понимание. Поэтому воспитатель должен считаться с опытом детей, их возрастом и развитием.

При заучивании стихотворений важно добиваться, чтобы все дети их хорошо запоминали. Психологи различают два основных вида запоминания: **непроизвольное**, происходящее без волевых усилий со стороны человека, и **произвольное**, являющееся результатом сознательного намерения запомнить. Произвольному запоминанию дошкольников необходимо учить. Для этого нужно, чтобы дети умели ставить перед собой цель – запомнить текст, и чтобы эта цель была понятна и конкретна. Произвольное запоминание – это внутренняя, интеллектуальная работа, необходимая детям в трех отношениях: она помогает более быстрому обогащению речи, способствует интенсивному развитию эстетических чувств (чувства поэзии, чувства прекрасного в языке), укрепляет память.

У каждого ребенка можно развить интерес к поэзии. На запоминание и воспроизведение стихотворений, как показала Р. И. Жуковская [2], оказывают влияние следующие факторы:

- интерес к содержанию стихотворения, совершенству его формы. Дети легко запоминают поэтические произведения, если в них есть близкие им образы, если сам ребенок может перевоплотиться в образ произведе-

ния, если есть смежные рифмы, правильный ритм, звучность;

- близость стихотворения детским интересам, индивидуальным вкусам. Дошкольники лучше запоминают стихотворения, в которых даны образы детей, в которых описывается, что дети умеют делать, чего они хотят, что у них есть. Ребенок, слушая стихотворение, в котором есть образ активного, жизнерадостного, инициативного героя, ставит себя на его место. Уже дети младшего дошкольного возраста неодинаково относятся к одному и тому же содержанию. Одни из них предпочитают фольклорные жанры с напевными песенными мелодиями, другие проявляют интерес к стихотворениям с динамичным, маршевым ритмом;

- интерес к художественному изобразительному творчеству. Дети, любящие рисовать, лепить, часто начинают интересоваться стихами, которые дают стимул к этому виду деятельности;

- возможность выявить свои творческие способности (принять участие в праздниках, в игре). Радость от реализации своих творческих возможностей, «участие в исполнительской деятельности» повышают интерес к искусству и создают условия для лучшего запоминания;

- характер оценочных суждений педагога. Необходимо поощрять даже небольшие достижения ребенка. Воспитатель должен убедить каждого дошкольника в том, что тот может запомнить, припомнить то, что он предлагает;

- выразительность чтения стихотворений взрослыми. Выразительное чтение особенно важно при первом знакомстве с произведением, так как ребенок определяет, нравится или не нравится ему произведение. Первые впечатления – это «семена» будущего творчества. Исправить плохое впечатление труднее, чем изначально создать хорошее;

- систематичность обучения. Если знакомство с поэтическими произведениями носит случайный характер или дети разучивают стихотворения только во время подготовки к праздникам, то у ребят не развивается потребность слушать и наслаждаться языком поэтических произведений, его звучностью, музыкальностью;

- овладение детьми способами, приемами запоминания. Важно неоднократно прослушивать текст, повторять его, устанавливать последовательную логическую связь между отдельными частями.

Учет особенностей восприятия, запоминания и воспроизведения детьми поэтических произведений дает возможность воспитателю эффективно проводить занятия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Стародубова Н.А. Теория и методика развития речи дошкольников. М., 2007.
2. Алексеева М.М., Яшина В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников. М., 2000.
3. Алексеева М.М., Яшина В.И. Речевое развитие дошкольников. М., 2000.

Бережнова Е.В., доктор педагогических наук, профессор
Институт управления образованием РАО, г.Москва

ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

1. Оптимизация сети педагогических образовательных учреждений.

Все чаще в последнее время предметом обсуждения становится обострение противоречий между реальными целями учреждений педагогического образования, сложившимися формами, с одной стороны, и содержанием образовательной деятельности, с другой. Это приводит: к наращиванию ранее не предусматривавшейся этими учреждениями подготовки студентов по конъюнктурным специальностям (юридическим, экономическим, управленческим и т.п. – с недостаточным уровнем подготовки); к ослаблению собственно педагогического образования; к увеличению числа выпускников педвузов, не идущих на работу в школу.

Меры по оптимизации сети педагогических образовательных учреждений предусматривают выделение из числа работающих педвузов две группы. Первая – вузы, осуществляющие подготовку необходимого количества педагогов различных специальностей (в том числе по государственному за-

казу) с переименованием их в педагогические институты или с включением в состав классических университетов в качестве педагогических факультетов. Например, в Кубанском государственном университете на базе педагогического института был образован факультет педагогики, психологии и коммуникативистики. Вторая группа – педагогические университеты в федеральных округах, обеспечивающие инновационное развитие образования, в первую очередь педагогического, интеграцию педагогической науки и практики, научно-методические исследования и разработки в области образования, подготовку кадров для вузов. В эту группу входят новые федеральные университеты, в структуру которых педагогический вуз входит как автономное подразделение. В качестве примера можно привести недавно образованный Южный федеральный университет, решающий ряд задач, актуальных для современного образования:

- отработка новой модели университетского образования XXI века,

основанного на заинтересованности не только научно-педагогических работников и государства, но и студентов, работодателей и местных органов власти;

- существенное повышение качества работы и профессиональный (научно-педагогический) рост преподавателей;

- обеспечение гибкого планирования студентами своего обучения, свободного участия в научных работах, получения образования мирового уровня, основанного на новейших образовательных технологиях, раннего планирования своей карьеры [1; с. 67].

Насколько успешно будут реализованы эти задачи, и возникнет ли необходимость распространения такого опыта, покажет время.

2. Переход на многоуровневую систему подготовки кадров (бакалавриат – специалитет-магистратура) и формирование нового содержания педагогического образования.

Педвузы отрабатывают различные модели педагогического образования по различным специальностям. Студент в течение четырёх лет осваивает содержание стандарта педагогического образования, проходит *годовую обязательную педагогическую практику (стажировку)*, защищает квалификационную работу, написанную на основе осмысления опыта собственной педагогической деятельности, сдаёт государственные экзамены.

Сегодня становится очевидным, что, как отмечено в одной работе, посвящённой одному из видов деятельности педагога, к традиционным функциям учителя добавились другие: исследовательская, культуросберегающая, социальной защиты, здоровьесбережения, комплексной реабилитации и т.д. [2; с.4]. Осознание того факта, что школа стала многофункциональным социальным учреждением, требует подготовки будущих педагогов к реализации новых функ-

ций, а значит и обновления содержания педагогического образования.

Однако обновление содержания педагогического образования сталкивается с большими трудностями. Новые стандарты в своей основе сохраняют прошлое содержание, а порой теряют педагогический компонент. На наш взгляд, это происходит оттого, что не разработана концепция содержания педагогического образования. Педагоги-ученые, опираясь на свои представления, выстраивают требования к этому содержанию. Среди них предъявляются, например, такие: фундаментализация образования, его индивидуализация, теоретизация, плюрализация, функционализация и аксиологизация [3; с.17]. Вопрос о путях реализации этих требований остается пока открытым.

Разрабатываются и внедряются различные магистерские программы, способствующие подготовке кадров для профильной школы. Их качество и востребованность определяются разными факторами, среди которых: престижность вуза, наличие квалифицированных кадров для осуществления данной программы, доступность программы (платная или бесплатная), потребность общества в специалистах, прошедших подготовку по этим программам.

3. Обеспечение непрерывности педагогического образования.

Для обеспечения непрерывности педагогического образования предполагается создать ряд условий, к числу которых относят следующие.

Преемственность всех ступеней и уровней педагогического образования, закреплённая в нормативных документах (образовательных стандартах, учебных планах и учебных программах). *Возможность* получить педагогическое образование в любой период жизни человека, временно прекращать и возобновлять обучение, изменять его формы, выбирать индивидуальные образовательные траекто-

рии, повышать квалификацию, осуществлять вариативную педагогическую деятельность. *Развитие карьеры* на основе личностного и профессионального роста человека на протяжении всей трудовой жизни.

Первое условие реализуется в создании учебно-научных комплексов, включающих в себя предпрофильные и профильные педагогические классы, педагогические колледжи и вузы, структуры постдипломного педагогического образования, исследовательские лаборатории, экспериментальные площадки. Конкретные результаты проявляются в сопряженных учебных планах по ряду специальностей в педагогических колледжах и вузах, увеличении количества учебных курсов в системе повышения квалификации и предоставления возможности их выбора слушателями, внедрении новых учебных программ, учебно-методических комплектов, активных форм и методов обучения. Это отчасти способствует реализации и второго условия.

Что же касается карьеры, то сегодня наблюдается позитивное отношение общества к карьерным устремлениям человека. Отмечается, что карьера представляет собой в разной степени сбалансированное взаимодействие двух процессов: внутреннего развития человека и внешнего движения субъекта деятельности в освоении социального и карьерного пространства [4; с.59].

Возникают вопросы: что такое карьера учителя, каковы ее виды и этапы? Предполагает ли содержание педагогического образования формирование у будущих учителей представления об этом понятии и умение карьеру выстраивать? Возможно ли построение карьеры учителем в неблагоприятных внешних обстоятельствах (например, в отсутствии престижа педагогической профессии, недостаточном финансировании сферы образования и т.п.)? Следует заме-

тить, что эти вопросы пока не ставятся и не обсуждаются. На наш взгляд, сегодня явное продвижение возможно лишь по линии управления образованием.

4. Поддержка социально-экономического статуса учителя.

Разные регионы, исходя из своих возможностей, по-разному осуществляют программы поддержки как опытных педагогов, так и молодых специалистов. Остановимся на опыте работы Департамента образования г. Москвы. Городская целевая программа «Столичное образование – 5» предусматривает систему мер по совершенствованию кадрового обеспечения московских образовательных учреждений. Среди этих мер: целевая контрактная подготовка кадров для всех уровней образования города, которая рассматривается как приоритетное направление деятельности Департамента образования г. Москвы, окружных управлений образования и научно-методических центров.

В ситуации продолжающегося старения педагогического корпуса целевая контрактная подготовка позволяет восполнять педагогические кадры в первую очередь за счет притока молодых учителей, которые должны будут отработать в образовательном учреждении после окончания вуза три года. В связи с этим многие руководители образовательных учреждений проводят планомерную профориентационную работу по выявлению учащихся, мотивированных на педагогическую профессию, стремясь вырастить будущего учителя для своей школы.

Работа по отбору желающих обучаться по целевой контрактной подготовке состоит из трех этапов. На первом этапе определяется педагогическая направленность у абитуриентов, поступающих в городские педагогические вузы. На втором – работниками окружных управлений образования проводится профориентацион-

ное собеседование. На третьем этапе структурные подразделения городских педагогических вузов проводят конкурсные испытания и осуществляют набор абитуриентов для их обучения по целевой контрактной подготовке [5].

Целевая контрактная подготовка имеет ряд преимуществ. Для абитуриента – это возможность поступления в вуз по отдельному конкурсу. Для студента – методическая и психологическая помощь в процессе обучения, которую он получает от структурных подразделений вуза, занимающихся вопросами целевой контрактной подготовки. И, что самое главное, – возможность прохождения непрерывной педагогической практики с оплатой труда в том учебном заведении, в котором он получил направление на обучение по целевой контрактной подготовке. После окончания вуза молодому специалисту гарантировано трудоустройство в образовательном учреждении города Москвы и ряд социальных мер, установленных Департаментом образования. Среди них: единовременное пособие выпускникам учреждений высшего и среднего педагогического образования в размере 20 тысяч рублей; доплаты молодым специалистам в размере 40%, имеющим диплом с отличием, – в размере 50% ставки заработной платы; доплата 15% к ставке заработной платы (без учета дополнительной нагрузки) молодого специалиста для компенсации 50% стоимости проездного билета.

Кроме того, молодому специалисту оказывается научно-методическая, психологическая и правовая поддержка в первые годы самостоятельной работы. В этом отношении представляет интерес работа Центра наставничества молодых специалистов образовательных учреждений города Москвы, созданного на базе Московского гуманитарного педагогического института в 2004 году. Центр осу-

ществляет свою деятельность на основе тесного взаимодействия с образовательными учреждениями столицы различного типа, окружными управлениями образования и советами молодых учителей.

Основная цель – координация деятельности образовательных учреждений столицы по проблемам наставничества, осуществления действенной научно-методической, психологической, правовой поддержки молодых специалистов. Для реализации этой цели проводятся разные виды консультативной работы: для молодых специалистов – по вопросам обучения и воспитания детей, организации исследовательской и опытно-экспериментальной работы; для педагогов-наставников и руководителей образовательных учреждений – по проблемам работы с молодыми специалистами; для студентов, проходящих педагогическую практику, по нормативно-правовым, методическим и психолого-педагогическим вопросам.

Сотрудники центра проводят «круглые столы», практические семинары, мастер-классы и тренинги для молодых специалистов по актуальным проблемам их профессиональной деятельности; знакомят с нестандартными методиками преподавания и инновационными технологиями. Педагоги-наставники имеют возможность пройти курсы повышения квалификации.

Представленные меры лишь частично помогают учителям решать свои жизненные и профессиональные вопросы, а проблема кадрового обеспечения московских образовательных учреждений по-прежнему остается актуальной. Очевидно, что для ее решения недостаточно усилий отдельных регионов, нужна огромная работа общества и государства, направленная на повышение статуса педагога. Этот вопрос обсуждался на Алтынсаринских чтениях в 2007 году.

Выделенные нами тенденции не охватывают все нововведения в педагогической сфере. Особое внимание уделено тем, которые в наибольшей степени востребованы и создают импульс к движению.

ЛИТЕРАТУРА

1. Мареев В.И., Данилюк А.Я., Куликовская И.Э. Модернизация высшего педагогического образования. // Педагогика. – 2007. – № 9.
2. Загвязинский В.И. Исследовательская деятельность педагога. – М., 2006.
3. Корнетов Г.Б. Задачи и особенности модернизации системы непрерыв-

ного педагогического образования Московской обл. в 2008-2010гг. // Модернизация системы непрерывного педагогического образования Московской области: достижения, проблемы, перспективы / Под ред. В.Н. Ахренова, Г.Б. Корнетова. – М.: АСОУ, 2007.

4. Шаповалова В.К., Толгурова Э.Е. Психолого-педагогическая интерпретация карьерного роста. // Педагогика. – 2007. – № 5.
5. Целевая контрактная подготовка в педагогических вузах г. Москвы: Методические рекомендации. / Под общей ред. Е.С. Кушеля, М.: МГПИ, 2008.

Бисембаева А.Қ., аға оқытушы

Молдахметова Г.М., аға оқытушы

Қостанай мемлекеттік педагогикалық институты

КРЕДИТТІК ЖҮЙЕ БОЙЫНША «ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ МАМАНДЫҚҚА КІРІСПЕ» КУРСЫН ОҚЫТУ ӘДІСТЕМЕСІН ЖЕТІЛДІРУ

«Психологиялық мамандыққа кіріспе» курсы «Психология және педагогика», «Психология» мамандықтары бойынша оқыту студенттерді психологиялық даярлау жүйесінде маңызды орын алады. Психолог кәсібінің психологиялық механизмдері мен заңдылықтарын білу психологтың практикалық қызметінде, білім беру жүйелерінде, сондай-ақ қоғамның басқа да салаларында маңызы зор. «Психологиялық мамандыққа кіріспе» негізгі кіріспе курс ретінде бірінші курстың бірінші семестрінде басталады, олардың алдағы уақыттағы психологиялық білімі аталмыш пәнді меңгеруіне байланысты. Сондықтан «Психологиялық мамандыққа кіріспе» курсы оқыту процесін жетілдіру аталған мамандық бойынша оқытудың бастапқы кезеңінде теориялық және практикалық білімдердің, дағды, ептіліктердің тиімді қалыптасуын қамтамасыз етеді.

«Психологиялық мамандыққа кіріспе» курсы оқыту дәрістік, практикалық сабақтарда, студенттердің жеке және өзіндік жұмыстарында, сонымен қатар, студенттердің ғылыми жұмыстарында жүзеге асады.

Студенттерге алдын-ала қарастырылған бағдарлама материалын жеткізудің басты құралы дәріс болып табылады. Студенттер дәрісті меңгеру процесінде психологиялық ғылым ұғымдары мен анықтамаларымен, әлемде түрлі психологиялық мектептер жасаған негізгі бағыттармен, психологияның теориялық және қолданбалы салаларымен танысады. Дәрісте студенттерді әрбір кезеңдегі көрнекті ғалымдармен, олардың еңбектерімен таныстырып қана қоймай, ғылыми зерттеулер қорытындыларымен, практикалық білімдермен қаруландыру ойластырылуда.

«Психологиялық мамандыққа кіріспе» курсы оқу жоспарының алғашқы кәсіби пәні болғандықтан, ол бас-

тапқыдан психолог мамандығы, психологиялық ақиқаттылық, психикалық үрдістер, тұрмыстық және ғылыми психологиялық білімдер т.б. тәрізді психологтың кәсіби қызметі жайлы ұғымдарды, сондай-ақ психологияның негізгі ағымдары, психологтың практикалық қызметінің түрлері мен практикалық жұмыс салалары туралы ұғымдарды қалыптастыруы қажет.

Практикалық сабақтарда студенттер ең алдымен оқытушы басшылығымен өз іс-әрекетін жоспарлауды (хронометраж), жұмыс кестесін дұрыс құруды, ұйымдастырушы-әдістемелік құжаттамаларды дұрыс толдыруды үйренеді. Өкінішке қарай, қазіргі оқу айналымындағы оқу құралдарында Қазақстанның практикалық психологтарының нормативті құжаттамалары мазмұндалмай, тек ресейлік және шетел психологтарының стандарттары берілген, әрине бұл кемшіліктерді жаңа оқу құралдарын өңдеп, қайта шығаруда айрықша ескерген жөн деп білеміз. Практикалық психолог жұмысы психологиялық кабинеттен басталатындықтан, студенттер кабинетті дұрыс безендіруді біліп, түстер гаммасын, құрал-жабдықтарды, психологиялық инструментарийлерді дұрыс таңдай алуы керек.

Психолог қызметін ұйымдастыруды оқып-білуде олардың қаладағы психологиялық кабинеттерді аралап көруі, түрлі саладағы (білім беру, медицина, өндіріс) практикалық психолог кабинетін безендіру бойынша психологиялық әдебиеттерді оқып-зерттеу аса тиімді болып табылады [2].

Студенттерде практикалық қызмет ептіліктері мен дағдыларын қалыптастыру мақсатында практикалық психологтардың, жоғарғы курс студенттерінің қатысуымен дөңгелек үстелдер ұйымдастырылады.

Студенттерді практикалық психологтың әрбір қызметімен (психологиялық диагностика, психология-

лық кеңес беру, психологиялық коррекция, психотерапия) таныстыру айрықша маңызды, есте қаларлықтай болуы тиіс. Студенттердің практикалық сабақ сұрақтарын талқылап, оларға жауап беруде, дайындалған баяндамаларды оқуда шығармашылық жағдайда өз пікірлерін білдіріп, өз курстастарының да пікірлерін тыңдауы аса маңызды. Практикалық сабақтарда сөз жарыстыру (полемика) элементтері болуы керек, сөз жарыстыру үстінде әрбір студент өз позициясын көрсетіп, өзге студенттердің пікіріне келіспеушілік танытып, қарсылығын білдіреді.

Сабақтың тағы бір түрі ойын түрінде жүргізіледі: психологиялық кеңес беру жағдаяты – клиент, кеңес беру, эксперт (супервизор) алынады. Аталмыш сабақ түрінде студенттер өз ойын білдіріп қана қоймай, білімдерді сыни тұрғыда бағалай отырып, оның жағымдысын анықтайды, оны диалектикалы біріктіруге (синтез) тырысады [1].

«Психологиялық мамандыққа кіріспе» бойынша практикалық сабақтар дәрістік сабақ тәрізді студенттердің өзіндік жұмысы түрлерімен де тығыз байланысты. студенттердің өзіндік жұмысының тиімділігі мен сапасы олардың кітапханада жұмыс жасауына, психологиялық әдебиеттерді оқып-зерттеуіне, конспектілеп, жоспар құруына, мақалаларды аннотациялап, реферат, баяндама дайындауына байланысты.

Баяндама тақырыбын таңдау, біріншіден, пән бойынша білімдердің тереңдеп, егжей-тегжейлі оқып зерттелуін анықтауы керек, екіншіден, оқу үрдісіне дәрістік курста толық қарастырылмайтын материалдарды енгізуі керек, демек өзіндік оқуға практикалық психолог қызметінің негізгі түрлері, психопрофилактика және психогигиена сияқты оқу үрдісінде жете қарастырылмайтын материалдар берілуі керек, себебі аталмыш пәнді оқуда психолог қызметінің түрлері

психологиялық кеңес беру және психологиялық диагностикаға баса мән беріледі. Сонымен қатар, адамдардың психикалық денсаулығын оқып-білуде психологиялық профилактика және психологиялық гигиенаның маңызы зор, психолог қызметінің аталған түрлерін айқындау студент-психологтарда толық түсініктерді қалыптастырады.

Студенттердің өзіндік жұмыстарының бір түрі реферат жазу. Әдетте, реферат белгілі бір тақырып бойынша бөлімдерді немесе қолданылатын түпнегіздерді тарауларға бөліп көрсету арқылы құрастырылады. Мәселен, рефератты былайша жазуға болады: проблема, зерттеу мақсаты және міндеттері, оның әдістері мен қорытындылары, қорытынды сөз, ұсыныстар.

Ғылыми жұмыстарды оқып-зерттеуге байланысты әр түрлі тәсілдер болуы мүмкін. Ол психология бойынша бір мәселені немесе бір тарауды қарастыруға арналған әр түрлі авторлардың еңбектерімен реферат жазу болуы мүмкін. Реферат жазу үшін түпнегіздерді таңдау таңдалған проблема бойынша барлық әдебиеттер тізімімен егжей-тегжейлі танысуды талап етеді.

Реферат жазуда ең маңызды теориялық қағидаларды көрсетіп, оларды негіздеу, дәлелдеу қажет. Бір проблемаға қатысты әр түрлі көзқарастар ерекшеіктерін дәлелдеу, мәнін ашу тәсілдерін меңгеруге, реферат жазуда қолданылып отырған әдебиеттердің практикалық және теориялық маңызын ашуға, сондай-ақ авторлардың идеялары мен тұжырымдамаларына өз қатынасын білдіруге тырысу керек. Реферат тақырыптары келесідей болуы мүмкін: «Виртуалды психологиялық қызмет», «білім беру жүйесіндегі психологиялық қызмет», «Психологиялық қызметтің негізгі түрлері», «Психолог-кеңес берушінің кәсіби даярлығы», «Психолог мамандығы – бұл ...», «Практикалық психолог қыз-

метін ұйымдастыру», «Академиялық және практикалық психология», «Қазіргі қоғамдағы психолог мамандығының маңызы» т.б.

Студенттерді практикалық даярлауды нығайту мақсатында болашақ психолог-практиктерге «Психологиялық мамандыққа кіріспе» курсы төңірегінде өз қызметтері жайлы әңгімелеп беруге мүмкіндік беретін практикалық психологтарды шақыру арқылы дөңгелек үстелдер ұйымдастырып, психологиялық кеңес беру, психотерапия, психологиялық диагностика элементтерін көрсету керек. Сонымен қатар, студенттер практикалық қызметтің негізгі түрлерімен танысып болғаннан кейін, білікті маманның (немесе жетекші оқытушының) қадағалауымен студенттердің практикалық психологтар рөлін атқарып көруіне мүмкіндік жасайтын супервизия тәрізді жұмыс түрін жүргізуге болады. Бұл жұмыс түрі студенттердің практикалық қызметке деген қызығушылықтарын арттырып, студент-психологтың кәсіби қалыптасуына көмегін тигізеді [3].

Сонымен, жоғары деңгейде ойластырылып, ұйымдастырылған студенттердің өзіндік жұмыстары «Психологиялық мамандыққа кіріспе» курсының тиімді оқытылуын іске асыруға, психология бойынша алдағы курстарда жүргізілетін: «Практикалық психология», «Психологиялық кеңес беру негіздері», «Кәсіби шеберлік және этика» т.б. табысты меңгерілуіне жол ашуға айтарлықтай мүмкіндік жасайды.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Бабанский Ю.К., Ильина Т.А., Жантекеева З.У. Педагогика высшей школы. Алматы, 1989.
2. Карандашев В.Н. Психология. Введение в профессию. М., 2005.
3. Карандашев В.Н. Методика преподавания психологии. М., 2007.

Бисембаева Ж.Қ., ассистент

Қостанай мемлекеттік педагогикалық институты

БАСТАУЫШ МЕКТЕПТЕГІ ПРОБЛЕМАЛЫҚ ОҚЫТУДЫҢ ЕРЕКШЕЛІГІ

Оқыту жеке адамның білімін, танымдық және шығармашылық қабілетін дамытудың маңызды құралы.

Проблемалы оқытудың мақсаты – мұғалім оқушыларды білім жүйесімен, іскерлікпен, дағдымен қаруландырып қана қоймайды, олардың танымдық және шығармашылық қабілетін дамытады. Оқушыларға тақырып бойынша проблемалық сұрақтар қойылады. Оқушылар проблемалық сұрақтарды шешудің дұрыс варианттарын қарастырып ойланады, жаңа білімді игеру туралы қорытынды жасайды, оны іс-жүзінде қолданады. Проблемалы оқыту – бұл ғылым негіздерін оқып тану процесінде жеке адамның жалпы және арнайы қабілетінің дамуы мен танымдық қажеттілігінің қалыптасуы жатады.

Психологтар адамның ойлағыштық іс-әрекетінің негізгі түрлерін айтады: репродуктивті және продуктивті, шығармашылық.

Репродуктивті іс-әрекетті үлгі, алгоритм бойынша орындалады. Мұғалім жаңа оқу материалын, жаңа ұсынымдардың мәнін түсіндіреді, тапсырманы орындаудың жолдарын көрсетеді. Оқушы оқу тапсырмасын мұғалімнің көрсетуімен алгоритмге сүйеніп, яғни мұғалімнің сабақ үстінде жасаған әрекетіне сәйкес орындауы қажет.

Бағдарлама бойынша оқу материалының көпшілігін мұғалім проблемалық жағдайында түсіндіруі тиіс.

Продуктивті іс-әрекетінің айырмашылығы оқушы белгілі білімді өз бетімен жаңа жағдайда қолданады немесе белгілі жағдаятта жаңа білімді, әрекет жасаудың жаңа ережесін табады (алгоритмді өзі жасайды). Бірақ оқушының дайын алгоритмді, үлгіні пайдалануы да мүмкін.

Проблемалық ситуация жағдайында оқушының іс-әрекеті ойлаумен, пайымдаумен, өз бетінше ізденумен сипатталады (проблема түрінде сұрақтар қою, жорамал ой тұғызу т.б.)

Шығармашылық іс-әрекеті алгоритімнен, үлгіден, формализмнен қайталануын көтере алмайды. Шығармашылық – бұл эвристикалық іс-әрекеті мен оның мәні негізгі идеяларды тез түсініп ұғыну және істің кенеттен шешілу жолдарын табу.

Оқушылардың шығармашылық ойлауы проблемалық жағдайдан басталады.

Проблемалық жағдай деп, пайда болған құбылыстарды, фактілерді адамның түсіндіре алмай, қиыншылық жағдайға ұшырауын айтады. Сондықтан қиыншылық, қабылдаған білім және іскерлік негізінде адамның жаңа әдістерді немесе істі іздеуге, түсіндіруге талаптандырады.

Ақыл-ой әрекеті толық циклінің проблемалық пайда болуынан проблеманың шешуіне дейін мынандай кезеңдері болады:

- проблемалық ситуацияның пайда болуы;
- проблеманы – сұрақты қою және оның қиыншылық мәніне жете түсіну;
- болжау арқылы шешім тәсілдерін табу;
- гипотезаны дәлелдеу;
- проблема шешімінің дұрыстығын тексеру.

Проблемалы оқыту процесінде мұғалім оқушыларға сұрақтар қояды, түрлі тапсырмалар береді. Бұлардың бәрі проблемалық ситуация туғызады. Осының нәтижесінде әрбір оқушы сұраққа жауап беруге немесе проблеманы шешуге тырысады.

Проблема проблемалық ситуация болып саналады, бірақ әр түрлі

проблемалық ситуация проблема бола алмайды. Мысалы; 3-сынып оқушысына «Өзеннің бір жағасында тұрып, оның енін қалай өлшейді?» - деп сұрақ қойса, ол сұрақтың мәнін ұғып, оны шешу үшін дәрменсіз болады. Бұл жерде проблемалық ситуация пайда болды, бірақ ол проблема бола алмайды. Себебі, оны шешу үшін оқушының білімі, тәжірибесі жеткіліксіз болды.

Дүниетану сабағында «Су» тақырыбын өткенде мұғалім оқушыларға проблема түрінде сұрақ қояды: су сұйық зат, ол сутегі және оттегіден тұрады, сутегі жанады, оттегі жануды қолдайды. Олай болса, теңізді неге жағуға болмайды, жанып тұрған шырпыны тигізсең, сөніп қалады?

Бұл жерде проблемалық ситуация туды да, ол проблемаға айналды. Өйткені оқушылардың дүниетану пәнінен алған білім проблеманы шешуде игі әсер етті.

Сонымен, оқушылардың әр түрлі шығармашылық оқыту іс-әрекетінде мұғалім проблемалық ситуация туғызады, жана білімді игеруде оқушылардың ойлау, ізденіс іс-әрекетіне, олардың оқыту проблемасын өз бетімен немесе коллектив болып шешуіне басшылық етеді. Міне, менің зерттеуім бойынша проблемалы оқытудың мәні осында.

Қазақстан Республикасы бастауыш білімінің мемлекеттік стандартында: «.....бастауыш сынып оқушысын белгілі бір қажетті біліктер мен дағдылардың иесі, оқу әрекетінің субъектісі, әр түрлі мәдениеттер мен өз көзқарасы тұрғысынан диалогқа түсетін автор және жас ерекшелігіне сәйкес өз жолын қалыптастыруға күш жұмсап еңбектенетін бала» - деп қарау міндеті анықталған. Бұл міндет осы уақытқа дейін оқытудың көздейтін негізгі мақсаты – балаларға білім беру екендігі қазіргі кезде бір жақты жеткіліксіз деп есептеледі. Демек, білімді тиісті жағдайда қолдану

оқытудың көздейтін негізгі мақсаты болып саналады.

Білім мазмұнына деген мұндай жаңаша көзқарас ең алдымен білім, білік, дағдыларды меңгерудің негізі ретінде оқушы дамуы мен тәжірибесін қамтамасыз ету міндеттерін шешуді көздейді. Басты кезекте бастауыш сынып оқушыларының игеруге қажетті білім, білік, дағдылар жүйесін зерттеуді қажет етеді. Бұл зерттеуде оқушы игерген білім, білік, дағдылар жүйесін тексеру мен бағалаудың рөлі ерекше.

Бастауыш мектептерде оқыту барысында сөздік әдістерді қолдану нақты оқу пәнінің ішкі мазмұнына, ерекшелігіне, ғылым саласы ретіндегі өзіндік әдіс-тәсіліне тәуелділік тұрғысынан саралануы тиіс.

Сонау 20-30 ғасырдың көрнекті қайраткерлері – А.Байтұрсынов, М.Жұмабаев, М.Дулатов, Ж.Аймауытов әдістерін қарастыра отырып, оқыту үрдісінде олардың қолдану ерекшеліктері анықталды.

Атап айтқанда, қазақ тілін, ана тілін, арифметика және басқа да пәндерді оқыту әдістерін ұлттық ерекшеліктермен сәйкестендіре қолдануға бетбұрыс жасады. Мәселен: А.Байтұрсынов (ауызша, әңгімелеу, түсіндіру, әңгіме, индуктивтік және дедуктивтік әдіс, практикалық, шығармашылық әңгіме, мақалалар); М.Дулатов (ауызша, әңгімелеу, түсіндіру, әңгіме, көрнекті тұрмыстық пәндер); М.Жұмабаев (әңгімелеу, түсіндіру, индуктивтік және дедуктивтік); Ж.Аймауытов (ауызша, ауызша әңгімелеу, диалог, өзіндік жұмыс, тәжірибелі көрнекілік) сияқты оқу әдістерін атап көрсетті.

М.Дулатовтың «Арифметика оқулығы» атты еңбегінде: арифметика және математика сабақтарында қазақтың ұлттық қолданбалы өнерін пайдалануды ұсынғанын көріп отырмыз. (Геометриялық түсініктермен байланысты математикалық тапсырмалардың шешімін шығарып үйрену – қол-

данбалы өнер үлгілерін қолданумен ұштастырылады. Мысалы:

а) шәйнек сыртындағы өрнекте үшбұрыш, шаршы (квадрат), дөңгелек бар?

б) суреттегі құрақ көрпешенің және ондағы әріптердің пішіні (формалары) қандай?

Тұрмыстық көрнекілік түрін қолдану балалардың көру, қабылдау түйсіктерін таныс пәндерде қолдану тірегі болып табылады. Осы тапсырмалар балалардың логикалық ойлау, сөйлеу тілін дамыту және баланың басқа да қасиеттерін жетілдіруге, қалыптастыруға мүмкіндік туғызады.

Сонымен, сол жылдардағы педагогтар оқу үрдісін өмірмен, еңбекпен қарым-қатынас арқылы ұштастырады. Мәселен, М.Дулатов өзінің «Мұғалімдерге» атты еңбегінде кіші жастағы балаларды қалай оқыту керектігін көрсетеді. А.Байтұрсынов «Қай әдіс жақсы» деген еңбегінде оқыту әдістерді қолданудың ерекшеліктеріне тоқталады. Сонда қолданылатын әдістердің қатарында сөздік әдістері бар.

Сөздік әдістердің дамуының екінші шартты кезеңі 20 ғасырдың 30-90 жылдарындағы мектептің, жалпы алғанда оқыту жүйесінің біртіндей жетілдірілуімен байланысты.

Оқыту процесі дегеніміз – жеке адамның білімін, танымдық қызметін дамытудың маңызды құралы.

1) Оқушылардың дүниетанымын қалыптастыруға арналған процесс.

2) Оқытушының педагогикалық іс-әрекеті.

3) Оқушы мен мұғалімнің өзара әрекетіне бағытталған, мақсат көзделінген процесс, оның негізінде балаларға білім беру, тәрбиелеу және оларды дамыту жүзеге асырылады.

4) Оқушылардың білім, іскерлік және дағды жүйесінің қалыптасу құралы.

«Қай мемлекеттің де негізгі тірегі – асқақтанған күмбездер де, ғимараттар да, экономикалық жағдайда

емес, білімді де білікті, іскер де белсенді адамдар. «Біздің балаларымыз білімі жоғары жұмысшылар мен фермерлер, инженерлер, банкирлер және өнер қайраткерлері, мұғалімдер мен дәрігерлер, зауыттар мен биржалардың иелері болады» (Қазақстан – 2030 бағдарламасы). Әрине, «Келешектің иесі – жастар». Жастар өзінің ата – анасынан гөрі заманына көбірек ұқсас келеді. Сондықтан қоғам талабына сай, сол қоғамды көркейтетін, дамытатын жастар болғандықтан, тәрбиелеу ең маңызды мәселе екені даусыз.

Қазақ санасының шамшырағы Ахмет Байтұрсынов «Қазақша оқу жайлы» еңбегінде «әуелі бізге елді түзетуді бала оқыту ісін түзетуден бастау керек. Неге десек, болашақ та, билік те, халық та оқумен түзеледі» деген болатын.

Бұл ұлағатты ойдың құндылығы бүгінгі таңда барған сайын айқын сезілуде. Қазіргі заман талабына сай ұлттық білім оң нәтижесін беру үшін дамыта оқыту технологисының маңызы өте зор.

«Білім кілті – кітапта». Оқушыларға білім берудің экономикалық барлық саласында болып жатқан өзгерістерге сай білім беру мазмұны да өзгеріп, жаңару үстінде. Атап кетсек Қазақстан Республикасы мемлекетінің Білім стандарттары, жаңа буын оқулықтар мен әдістемелік құралдар дүниеге келуде. «Ел боламын десең, бесігіңді түзе», - деп М.Әуезов айтқандай, мемлекетіміздің тәуелсіздігін сақтап тұруы, қауіпсіздігі бүгінгі оқушылардың санасын қалыптастыру мақсатында қандай дәннің себілуіне байланысты. Ал, дәл бүгінгі күнгі дән дегеніміз – оқулықтар мен әдістемелік кешендер. Мысалы, Р.Қоянбаев авторлығымен жазылған «Педагогика» оқулығы дамыта оқытуға бағытталған.

Әйгілі педагог А.Дистервергтің «Нашар мұғалім ақиқатты өзі айтып береді, жақсы мұғалім оқушының өзін ізденуге жетелейді» дейтін қанатты

сөзінің тілге оралуы заңдылық. Жаңа буын оқулықтары жоғарыда айтқандай, дамыта оқытуға ыңғайлы. Ізденуші мұғалім бала бойындағы туа біткен түрлі қасиеттерді дәл байқап, оның сапалық ерекшеліктеріне баға беріп, әрі қарай өз бетінше дамыта түсуіне жағдай туғызуы керек.

Келешекте біздің еліміз басқа тәуелсіз елдермен терезесі тең болып өмір сүруі үшін, қазақ балаларын ешкімнен кем қылмай, мектеп қабырғасынан – ақ жан-жақты білімді, тәрбиелі етіп шығару жолындағы басты тұлға – мұғалім. Жас маманға білім-тәрбие беретін бала жанының бағбаны – мұғалімдер ой-өрісі кең, жан-жақты білімді, өз мамандығына сай, оны сүйетін өз ойын шәкірттеріне нақты тұжырымды дәл айтып түсіндіре білуі шарт.

А.Байтұрсынов өзінің «Бастауыш мектеп» деген мақаласында қазақ бастауыш мектептерінде қандай пәндер оқытылуы керек деген мәселеге арнайы тоқтап, ол пәндерді «оқу, жазу, дін, ұлт тілі, ұлт тарихы, есеп, шаруа кәсіп, қолөнері, жаратылыстану болу керек», екендігін нақтылап көрсетеді. Ал, қазақша оқу жайында атты мақаласында бастауыш мектепте оқыту тілі туралы:

«...Қазақ балаларын ана тілінде, төте жолмен, қолайлы құралдармен оқыту керек», - деп кесіп айтты. Сол мақаласында ол туған халқының ғылым-білімге ұмтылуын әр қазақтың ең болмаса бастауыш білім алуын аңсады. «Адамға тіл, құлақ қалай керек болса, бастауыш білім сондай керек», - деп жазды ол.

Сондықтан да балаларды қазіргі заман талабына сай берік те, білім нәрімен қаруландырып, тәрбиелей отырып оқыту әр мұғалімнің басты міндеті.

Көрнекті педагог Ушинский «Мұғалім күнделікті оқыса, үйренсе ғана – мұғалім, оқымаса, үйренбесе, сол күннен бастап-ақ мұғалімдіктен

қалады» деген. Осы бір сөз әрбір ұстаздың ойында болса деймін.

Проблемалық оқытудың негізгі ерекшелігі оқушының білетіні мен білмейтінінің арасында қайшылықтар пайда болады және проблемалы міндетті шешуге дайын тәсіл болмағандықтан, проблемалы жағдай пайда болып, осыған орай оқушының ізденушілік әрекеті мен ынтасы күшейе түседі.

Проблемалық оқыту өзіне тән үш түрлі формада іске асады: проблемалы баяндау, оқушылардың біршама ізденуі және өздігінен зерттеуі.

Проблемалық оқыту оқушылардың таным әрекетінің негізгі үш кезеңінен тұрады:

1) Проблемалық міндет қою және ұғыну;

2) Проблемалық міндетті талдау, болжамдар жасау, оны шешудің тиімді амалдарын қарастыру.

3) Проблеманы шешу және оның дұрыстығын тексеру.

Проблемалы міндет дегеніміз – осындай жағдайдағы іздену, зерттеу барысында шешілетін мәселе. Міндет мазмұны деп, белгілі ізделініп отырғанның арасындағы қайшылық нәтижесінде пайда болған проблеманы айтамыз. Мұның жауабын практикалық операциялар арқылы табуға болады. Сондықтан кез-келген міндет проблема болмайды.

Проблемалы оқыту тек проблемалы жағдаят тудырып қана қоюда емес, сонымен қатар, оны дұрыс шеше білу тәсілдерін меңгеруді де қажет етеді. Ол үшін мұғалім оқушының материалда (мәтінде) кездесетін ой, пікір қайшылықтарын дұрыс аңғаруына жағдай жасап, оны шешудің жолдары мен тәсілдерін меңгеруге, өздігінен ізденудің, зерттеудің амалдарын үйретуге тиіс.

Мұның басты жолы – дұрыс ойлай білуге баулу. Бұл оқулықтың материалға сай оқушы тараптарынан дұрыс сұрақ қоя білуден басталуы керек. Өйткені оқушылар баяндалатын мә-

тінге байланысты ондағы ой-пікірді дұрыс ашуға көмектесетін нақты, дәл, дұрыс сұрақ қоюды білмейді.

Мысалы, мұғалім әдеби шығармаларды талдап, осы шығармалардағы басты кейіпкері мынау болып табылады деп соған тоқталады, түсіндіреді немесе әдеби ағынға талдау жасап, оның өкілдерін атайды, осы кезде оқушы тарапынан: «Біз мұны неге негізгі кейіпкер деп ерекшелейміз?», «Әдеби ағымның тууы неге байланысты?», «Бұл ақындарды неге осы ағымға ғана жатқызамыз?» т.б. осылар сияқты сұрақтар қойылады.

Ал, фактілерді зерттеп шешуге мүмкіндік беретін сұрақтар логикалық жағынан қарама-қайшылық тудырады.

Қарама-қайшылықтың пайда болуы оқушы алдында проблеманың тууына, оны шешу үшін ойдың тікелей қатысуына мүмкіндік жасайтын

құбылысты дербес алып қарауға мүмкіндік беретін алғашқы бастама болып саналады. Қарама-қайшылықты аңғартып, оны таба білуге үйрету мұғалім тарапынан шеберлікті талап етеді.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Қоянбаев Ж.Б. Педагогика, - Алматы, 1992
2. Ильина Т.А. Педагогика, - Алматы, 1977
3. Көшкенбаев Н. Оқыту теориясы, - Алматы, 1976
4. Оконь В. Основы проблемного обучения, - М., 1968
5. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении, - М., 1972
6. Махмутов М.И. Проблемное обучение. - М. 1975
7. Лернер И.Я. Проблемное обучение. - М., 1974

Жусупова Ж.Ж., преподаватель

Костанайский государственный педагогический институт

ВЛИЯНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ НА РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

При анализе учебно-методической, психологической и педагогической литературы видно, что разные авторы выделяют в качестве главных подходов для развития тех или иных качеств личности разные методики и технологии. Трансформация традиционного процесса обучения в новаторском и передовом педагогическом опыте, чаще всего, происходит либо на основе личностной ориентации учебного процесса (И.С. Якиманская, Е.В. Бондаревская – за основу берут личностно-ориентированный подход), либо на основе активации деятельности студентов (Л.С. Выготский, С.Л. Рубенштейн – за основу берут системно – деятельностный подход; А.М. Матюшкин, И.Я. Лернер на первый план выдвигают методы актив-

ного обучения и воспитания), либо дидактического усовершенствования и реконструирования учебного материала (система интенсивного обучения с помощью опорных конспектов). Каждая из этих технологий имеет свои плюсы, но и не лишена недостатков.

Оптимальный подход, на наш взгляд, заключается в проектировании и реализации процесса обучения на основе разумного сочетания элементов разных технологий, что позволит использовать достоинства данных технологий и минимизировать их минусы.

Чтобы работа студентов носила самостоятельный характер и способствовала формированию активности и самостоятельности необходимы опре-

деленные условия. Самостоятельный характер работе студентов, прежде всего, придает руководство этой работой со стороны педагога. Самостоятельный подход студентов к решению познавательной задачи определяется, прежде всего, наличием задания и умением преподавателя предложить это задание студентам в такой форме, чтобы оно вызвало у них напряженную работу мысли, требовало от студентов серьезных размышлений, поиска того, что не лежит на поверхности, до чего нужно «докопаться», преодолевая определенные трудности и затруднения. Правильно предложенное задание может способствовать тому, что в процессе его выполнения у студента возникает новая проблема, вопрос, который он стремится решить, имея уже определенные умения и навыки самостоятельных действий.

Таким образом, может осуществляться связь между действиями студентов по заданию педагога с действиями, выполняемыми по собственной инициативе.

Применение заданий для самостоятельной работы не противоречит живому слову преподавателя, не исключает сообщения «готовых знаний», но может изменить соотношение источников знаний студентов в сторону относительного сокращения удельного слова преподавателя. При этом обращение к другим источникам в значительной мере приобретает характер «добывания» знаний, а не простого запоминания непонятого текста. Здесь следует ещё раз подчеркнуть, что источник знаний, который не требует от студента умственного напряжения для уяснения, достижения им знания, как и подробнейшее разъяснение, учителем учебного материала, вряд ли может формировать самостоятельность студента в «добывании» знаний.

Студенты вуза должны овладеть двумя видами умений и навыков самостоятельной работы:

1) общенаучными – без которых не возможно овладеть знаниями;

2) профессиональными – способами применения полученных знаний на практике.

Осуществляя указанные виды деятельности, студенты решают различные задачи и с разной целью. Так, в учебной деятельности решаются учебно-тренировочные задачи для того, чтобы овладеть и освоить новые знания. В творческой деятельности решаются поисково-творческие задачи с целью развития способности человека. Поэтому если в процессе учебной деятельности формируется общая способность искать и находить новые решения, необычные способы достижения требуемого результата, новые подходы к рассмотрению предлагаемой ситуации, что не посредственно пригодится и в профессиональной деятельности.

Проблему развития творческих способностей личности разрабатывали такие ученые, как Л.С. Выготский, С.Л. Рубенштейн и другие.

В работах современных исследователей наблюдается различный классификационный состав творческих способностей.

Я.А. Пономарев, обобщая и анализируя качества творческой личности, приводит наиболее полный перечень способностей, необходимых для работы [1]. Основным недостатком данного перечня, на наш взгляд, является присутствие в нём способностей, характеризующих не обязательно творческую личность, они присущи любому человеку, в том числе и не обладающему творческим мышлением.

В.И. Андреев выделяет следующие блоки компонентов творческих способностей личности: мотивационно-творческая активность и направленность; интеллектуально-логичес-

кие способности; интеллектуально-эвристические интуитивные способности; мировоззренческие свойства (качества): нравственные свойства (качества), способствующие успешности учебно-творческой деятельности; эстетические свойства (качества), способствующие успешности учебно-творческой деятельности; коммуникативно-творческие способности; способности к самоуправлению личности в учебно-творческой деятельности; индивидуальные особенности личности, проявляющиеся в учебно-творческой деятельности и способствующие её успешности [2].

Л.С. Выготский, характеризуя творческую деятельность, писал, что эта такая деятельность человека, которая создает нечто новое, всё равно, будет ли это новое вещью внешнего мира или известным построением ума или чувства, живущим и обнаруживающимся только в самом человеке.

Таким образом, творчество требует одних и тех же социально-психологических состояний как от ученого, совершающего переворот в области научных знаний, так и от студента, который самостоятельно решает новым для него способом предложенную задачу.

Творчеству, как любому другому виду человеческой деятельности, присущи эмоциональные, интеллектуальные и волевые процессы. Но отличаются такие специфические черты, как воображение, интуиция, образность. Именно эти черты называются психологами и педагогами при исследовании проблемы творчества. Существует ряд подходов к определению творческой самостоятельности. Так, например, В.А. Бухвалов рассматривает творческую самостоятельность, как качество личности, заключающееся в умении самостоятельно ставить цели и задачи, и решать их на высоком уровне. Творческая самостоятельность характеризуется высокой степенью развития мышления, его гибко-

стью, не стереотипностью, подвижностью мышления, стремлением к интеллектуальной новизне, к поиску своего собственного, отличного от других решения.

Творческая самостоятельность, как все психические качества человека, возникает и развивается в процессе целесообразно организованной деятельности. По нашему мнению, система формирования творческих умений обязательно должна:

1-включать основные для данной сферы науки типы проблем, познавательные или практические задачи, вопросы, проблемные ситуации;

2-содержать доступные для студентов способы решения проблемы;

3-предусматривать проявление и тем самым формирование основных качеств творческой деятельности;

4-строиться по принципу возрастающей сложности, проходя стадии от простого воспроизведения, выполнения задания на основе подробного инструктажа педагога, до самостоятельной творческой деятельности;

5-систематическое осуществление самоконтроля за ходом и результатами своей работы, корректирование и усовершенствование способов ее выполнения.

Творчество всегда ориентировано на личность, поэтому применение этой технологии позволяет строить обучение, определяя меру трудности для каждого студента, позволяет корректировать развитие и обучение практически каждого студента с учетом его индивидуальных особенностей, его желаний, интересов, что в конечном итоге должно привести к более высокому результату и повысить самооценку студента.

Выполнить такие задачи не возможно в рамках традиционной технологии, основанной на внешней мотивации деятельности студентов и внешней дифференциации. Ставка должна делаться на личностные факторы мотивации студентов, на прису-

щие им природные потребности саморазвития, на стремление к самовыражению, самоопределению.

Поэтому ключевой должна быть выбрана стратегия развития, саморазвития студентов на основе адекватной системы уровней содержания учебного материала индивидуально-типологическим особенностям и потребностям студентов. Главный плюс этого подхода в том, что средством дифференциации являются не студенты, а разноуровневый дидактический материал.

Дидактический материал должен быть разработан таким образом, чтобы студенты могли выбрать для себя задания, отличающиеся не только уровнем сложности, но и качественными характеристиками, которые отвечали бы познавательному стилю студента, своеобразию его субъективного опыта, способностям и склонно-

стям. С одной стороны, это очень трудоёмкий процесс, занимающий очень много времени, но зато это позволяет строить обучение, определяя трудности для каждого студента, позволяет корректировать развитие и обучение студентов с учетом его индивидуальных способностей, желания, интересов, что неизбежно должно привести к более высоким результатам. Созданная на таких основах система заданий может стать действенным фактором учебного процесса по предмету, повышения его результативности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Пономарев А.Я. Психология творчества. - М., 1990.
2. Андреев В.И. Дидактика воспитания и самовоспитания творческой личности. - Казань, 1988.

Каирова Б.К., ст преподаватель

Костанайский государственный педагогический институт

ДИАГНОСТИКА И КОРРЕКЦИЯ ЛИЧНОСТИ НЕУСПЕВАЮЩИХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Практикой школы уже давно доказано, что каждый школьник, не имеющий каких-либо органических дефектов, может усвоить знания в объеме школьной программы, однако не во всех случаях удастся достигнуть необходимого уровня усвоения и отдельные учащиеся с трудом усваивают учебный материал.

Проблема успеваемости очень сложна, ее исследование предполагает множество различных подходов, но, по мнению А.К.Бондаренко, все они группируются вокруг двух основных аспектов рассмотрения проблемы:

- 1) как преподаватель учит;
- 2) как школьник учится и как при этом осуществляется его психическое развитие [1].

Специалисты разных отраслей науки уделяют преимущественное внимание одной или другой стороне проблемы неуспеваемости младших школьников, например, педагоги основным объектом изучения делают: педагогические условия, особенности учебно-воспитательного процесса, которые способствуют преодолению неуспеваемости. Психологи же направляют свое внимание на изучение особенностей личности неуспевающих учащихся, проявляющихся в процессе учения, на выявление своеобразия самого процесса их учебной деятельности. На вопрос – каковы типичные сочетания особенностей школьников, определяющие характер неуспеваемости, отвечают психологические исследования Д.Б.Эльконина, В.В.Давыдова,

А.КМарковой, Л.С.Фридман, М.В.Матюхиной и др.

Проблема неуспеваемости – не только отечественная. Во многих странах (в том числе и весьма благополучных – например, Великобритании, США, Японии) ей уделяют серьезное внимание, о чем свидетельствует большое число публикаций теоретического, эмпирического и практического характера. Исследования посвящены поиску причин и путям преодоления неуспеваемости школьников. Традиционно различают две основные группы неуспевающих детей: первую составляют ученики с небольшой задержкой умственного развития; вторую – дети с нормальным темпом психического развития. Для первых характерны низкие показатели интеллекта и низкая успеваемость, для вторых – высокие показатели интеллекта и низкая успеваемость. По авторитетному свидетельству А.Анастази, «педагогов все больше волновало слишком большое число школьников, испытывающих трудности в обучении», и их озабоченность привела к тому, что «ознаменовались интенсивной разработкой программ по диагностике трудностей в обучении и методик по корригирующему обучению».

В психолого-педагогической литературе наряду с неуспеваемостью часто встречается такое понятие, как неуспешность.

Попробуем очень кратко охарактеризовать свое видение современного состояния теоретической и практической разработки проблемы школьной неуспешности:

- во-первых, проблема школьной неуспешности гораздо обширней проблемы собственно неуспеваемости. Понятие неуспеваемости отражает неэффективность учебной деятельности – важной, но отнюдь не единственной составляющей того, что должна давать школа. Неуспешность может проявляться в недостижении не только образовательной, но и других

целей школы. Анализ литературы по интересующей нас проблеме приводит к выводу об отсутствии содержательного единства в понимании того, кто же такой неуспевающий и кто такой неуспешный. Многие исследователи отмечали условность, относительность понятия «неуспеваемость». А.А. Бударный и У.Д. Розенталь правы в том, что содержание понятия «неуспеваемость» во многом зависит от установленных правил перевода учащихся в следующий класс. Поскольку в школе переводят в следующий класс тех, кто удовлетворяет минимуму требований соотносящихся с баллом «три», то неуспеваемость выражается баллами «два» и «один» и может определяться как несоответствие минимальным требованиям. Не секрет, что правила подправляются реальной практикой: выставленные удовлетворительные оценки не мешают учителям, родителям, нередко и ученику надо знать, что он «не успевает». Нередко эти полишинельные хитрости представляются единственным реальным выходом, однако их следствием является размывание, девальвация не только понятия неуспеваемости, но и понятия успеваемости [2].

В психолого-педагогической литературе неэффективность воспитательной и развивающей сторон деятельности школы освещена весьма скудно. Для «неуспешности» пока не изобретено никакой системы измерения, даже такой несовершенной и десятилетиями критикуемой, как школьные оценки. Как, к примеру, оценить достигнутый уровень социализации? Таким образом, мы должны констатировать, что понятия школьной успешности – неуспешности еще более относительны и неопределенны, чем понятие неуспеваемости.

Во-вторых, нет единой терминологии в обозначении ребенка с трудностями в обучении и его школьных проблем. Учителю и школьному психологу сложно ориентироваться в

имеющейся литературе: один и тот же феномен – по понятным причинам – описывается с помощью разных терминов: дети с пониженной обучаемостью, отстающие в учении, с задержкой психического развития, «группы риска», педагогически запущенные, соматически ослабленные, нервные и т.д. и т.п. К этому следует добавить терминологию относительно индивидуально-типологических особенностей детей, основанную на их обучении в различных классах – адаптации, здоровья, педагогической поддержки, углубленного выравнивания и т.д. и т.п. В англоязычной литературе применяются термины «трудности в обучении» и «специфические трудности в обучении». Первый обозначает затруднения в обучении, не связанные ни с умственной отсталостью, ни с задержкой психического развития, ни с нарушениями восприятия. При отставании в обучении, сочетаемом с такого рода явлениями (а также минимальными дисфункциями мозга, афазиями, алексией и т.п.) используют второй термин, однако оба они недостаточно определены.

В-третьих, в нашей стране исторически сложились и до настоящего времени являются наиболее теоретически разработанными два основных направления психологического изучения школьной неуспеваемости: типологическое (исследование типов неуспеваемости) и каузально-факторное (исследование причин и факторов неуспеваемости). До сих пор «работают» типы, выделенные П.П. Блонским, Л.С. Славиной, Н.И. Мурачковским. Однако применение этих типологий осложнено и ограничено тем, что они не подкреплены психодиагностическими методиками. Не утратили своего значения психологические анализы причин неуспеваемости в работах А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия, А.А. Смирнова, Л.С. Славиной и др. Причины искать всегда важно и почти всегда сложно. При этом неуспеваемость

редко обусловлена только одной причиной, чаще это целый комплекс нанизывающихся друг на друга, маскирующих и, как правило, усиливающих друг друга факторов. В этом конгломерате редко удается выделить одну наиболее существенную, устранение которой может позволить преодолеть неуспеваемость в целом, примеры чему можно найти в очень интересной и своеобразной работе Д.Б. Эльконина и Драгуновой. Тем не менее, педагоги довольно часто не знают истинных причин неуспеваемости и довольствуются типичными, мало, что объясняющими фразами: «Он не хочет учиться», «Она больная» и «С ним родители – вообще не занимаются». Чаще всего такого рода «объяснения» далеки от истины и создают иллюзию понимания ученика. В определенной мере этому способствует уровень рассмотрения проблемы в литературе, тяготение авторов к одному из двух полюсов: или предельно абстрактное описание неуспевающего (с точки зрения «типа» или «причины»), или рассмотрение особенностей конкретного неуспевающего в конкретной ситуации. Оба подхода не удовлетворяют всех информационных и прагматических потребностей практика. Заметим, что почти нет пособий, помогающих учителю осуществлять индивидуальную коррекционную работу. Исключение представляет система помощи Н.П. Локаловой, однако ее применение ограничено определенными причинами неуспешности ученика в первые годы обучения. Вместе с тем учителю и школьному психологу что-то и как-то приходится делать с не- и слабоуспевающими, и от этого «чего-то» во многом будет зависеть жизненный путь детей [3].

Неуспеваемость в последние годы превратилась в хроническую, «вечную проблему». И нет, пожалуй, ни одного известного педагога или психолога, который бы не уделил ей

самого пристального внимания к этой проблеме. В работах В.С.Цетлин, Ю.К.Бабанского, А.М.Гельмонта, П.П.Борисовой, Л.С. Славинной, Н.А.Менчинской, А.А.Бударного неуспеваемость рассматривается не только как проявление недостаточной эффективности обучения, но и как фактор, оказывающий, в свою очередь, негативное влияние не только на качество учебно-воспитательного процесса, но и на формирование личности.

Длительная неуспеваемость вызывает у школьника моральную и психическую травму, снижает самооценку, порождает неверие в свои силы и ряд других психологических черт личности. А.К.Маркова выделяет три показателя, на основе которых могут быть рассмотрены различия в поведении детей и особенности их личности:

- 1) отношение к учению;
- 2) организация учебной работы;
- 3) усвоение знаний и навыков.

Эти показатели могут по-разному проявляться у детей с одинаковой успеваемостью, т.к. не обнаруживается однозначных связей между степенью успешности в учении и отношением к учению. Характеризуя группы детей с одинаковой успеваемостью можно выделить какую-либо одну группу черт, которая определяет все остальное. Это положение развивается в одной из работ А. С. Славинной, где автор подробно описывает особенности мыслительной деятельности неуспевающих детей, названной «интеллектуальной пассивностью». Данная «пассивность» проявляется в нежелании думать, в стремлении избежать всяких умственных усилий. Она обнаруживается у школьников при осуществлении учебной деятельности [4].

Таким образом, анализ литературы показывает, что при всём разнообразии научных подходов, всех их объединяет обобщённый вывод, суть которого заключается в том, что

школьная неуспеваемость как феномен реальной действительности представляет собой сложноструктурный негативный фактор, не устранение которого изначально порождает разрушительные, деформирующие влияния на личность каждого ученика.

В связи с этим целью исследования является выявление психологических особенностей неуспевающих младших школьников.

Объектом исследования является неуспеваемость как психолого-педагогическое явление.

Предмет исследования – психологические особенности неуспевающих младших школьников.

Гипотеза исследования состоит в предположении того, что психокоррекционная программа активизирует познавательные процессы, коммуникативные качества и снизит уровень тревожности неуспевающих младших школьников, в результате чего у них повысится мотивация учебной деятельности.

Для изучения интересующей нас проблемы мы применили следующие методики исследования:

1. Наблюдение, беседа;
2. «Назови слова» Немов Р.С.;
3. «Выкладывание елочки». У.Е.Ульенкова
- 4.«Обобщение понятий» Т.Г.Богданова, Т.В.Корнилова;
5. «Выбери нужное лицо» Немов Р.С.;
6. Анкета для родителей, воспитателей и учителей Р.С.Немов.

В результате проведенного исследования полученные данные позволили сделать следующие выводы:

1. По методике «Назови слова» до психокоррекционной программы у детей обнаружили низкий уровень словарного запаса. Они затруднялись начать перечислять нужные слова, из 40 возможных называли 23-25 слов.

После эксперимента они уверенно стали использовать запас слов из активной памяти в решении различных задач в процессе учебной дея-

тельности, а также в интерперсональных отношениях.

2. По методике «Выкладывание елочек» до психокоррекции общей способности детей к учебной деятельности в условиях выполнения задания по вербальной инструкции находились на низком уровне, а после нее результаты показали, что дети на I и II этапе самостоятельно справились с заданием и адекватно оценили свою деятельность.

На III этапе дети все действия выполняли безошибочно: они правильно подбирали и в нужной последовательности выкладывали фигурки. В начале многие использовали «бездумный» стиль труда, прикладывая каждую выбранную фигурку соответствующей фигурке образца, и, убедившись в совпадении, клали на соответствующее место. Однако к концу нашей встречи действия детей сопровождались объяснением, каждый шаг проговаривая, осознанно выполняли задания правильно, объясняли почему именно эта фигурка должна быть расположена здесь, а не на другом месте.

На IV уровне работы дети справились с заданием полностью, рассказ получился у многих детей интересным и занимательным.

В учебной деятельности умение слушать, понимать смысл услышанного и выполнять задания по осмысленной информации является одной из важных причин успеваемости детей.

Таким образом, коррекционная программа способствовала формированию у детей таких коммуникативных качеств, как умение слушать, работать по вербальной инструкции взрослых.

3. По методике «Обобщение понятий», если многие дети до эксперимента не могли определить родовые понятия и не могли пользоваться помощью взрослых, и не могли объединить в одну группу предложенные

слова, то после эксперимента уровень развития мыслительных процессов повысился, дети правильно и самостоятельно называли родовые понятия, выделяли лишнее и объединяли предложенные слова в одну группу. Учитель класса отметила, что успеваемость у этих детей стала сравнительно лучшее, чем было до формирующего эксперимента.

4. Коммуникативные качества у детей до эксперимента находились между низким и средним уровнем, а после психокоррекции были получены более высокие результаты по шкалам: 2,4,5,6,7,8,10. Шкала 2 (внимательность), что свидетельствует о том, что дети стали более внимательными в интерперсональных контактах, у них развились эмпатичные способности.

Высокие оценки по шкале 4 (вежливость) также свидетельствует о том, что дети стали добрее и искреннее друг другу. Эти качества помогают установить им положительные отношения с учителем и одноклассниками.

Шкала 5 (общительность) свидетельствует о том, что дети стали более общительными, доброжелательными и отзывчивыми. Однако не у всех произошли такие положительные изменения, некоторые отзывчивы и открыты в основном к тем людям, кто к ним проявляет эмоциональную теплоту.

Также после эксперимента повысились данные по шкалам 6 (щедрость); 7 (отзывчивость); 8 (справедливость) и 10 (ответственность), т.е. дети стали более открытыми, отзывчивыми, ответственными за свои поступки.

Они охотно принимают участие в судьбе друзей, с большой эмоциональной теплотой относятся к тем, кто отвечает им взаимностью, стремятся к справедливости в отношениях с друзьями.

В когнитивном аспекте появились положительные качества, как активность, любознательность, стремление к знанию.

5. До психокоррекции результаты методики «Выбери нужное лицо» показали высокий уровень тревожности, которая стала причиной в торможении активности ребенка, направленной на достижение успехов как и в социальной, так и в учебной деятельности.

После психокоррекционной работы уровень тревожности снизился, зато появились позитивные изменения в познавательной сфере деятельности. Задачи сразу заинтересовывают их, положительное эмоциональное состояние сохраняется в процессе всего занятия; проявляют удовольствие, когда находят правильные ответы, стремятся продолжить работу, просят об этом. Многие понимают задачу быстро, не всегда нуждаются в её повторении и разъяснении. Более сложные мыслительные операции совершают правильно и самостоятельно, выделяя в содержании общее и конкретное или существенное.

К концу проведённого нами эксперимента были зафиксированы следующие позитивные изменения в исследуемой выборке:

- увеличился активный словарный запас;
- понизился уровень тревожности;
- стали более внимательными, общительными, ответственными;

- повысился уровень способности к обобщению и сравнению понятий.

Таким образом, гипотеза исследования подтверждается в том, что психокоррекционная программа активизирует познавательные процессы, коммуникативные качества и снижает уровень тревожности неуспевающих младших школьников, в результате чего у них повышается мотивация учебной деятельности, и перешли от неуспевающих в ранг успевающие.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бондаренко А.К. Психолого-педагогические основы усвоения знаний детей младшего школьного возраста –М., 1991
2. Бударный А.А. Преодолевать неуспеваемость. – \Начальная школа. М., №4, 1999
3. Дашкевич С.А. Динамические особенности интеллектуальной деятельности детей младшего школьного возраста. Алматы, \Улагат, №2, 2001
3. Маркова А.К., Матис Т.А. Формирование мотивов учения. М., 1990
4. Славина А.С., Харин С.С. Формирование познавательной активности у детей в процессе учебной деятельности. Минск, 1999
4. Формирование учебной деятельности младших школьников. М., 1995
5. Фридман Л.М. Формирование познавательных интересов у школьников. М., 1989.

Кан Ж.И., ст преподаватель

Костанайский государственный педагогический институт

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОЛ И САМООЦЕНКА СТУДЕНТОВ

Каждый человек является обладателем множества психологических черт. Некоторые черты являются как бы «бесполыми», универсальными, а некоторые черты традиционно связываются с типично мужской или ти-

пично женской психологией. Гендерная, или половая, идентичность понимается как частный случай личностной самоидентичности, благодаря которой возникает субъективное «чувство пола», развиваются модели поведе-

ния по маскулинному или фемининному типу и реализуются желаемые выборы сексуального партнера. Помимо биологических факторов, на изучении которых традиционно фокусируются исследования гендерной идентичности, предпочтение должно быть отдано именно роли социально-психологического опыта. Поддержку этого положения мы находим как в зарубежных исследованиях психоаналитической ориентации, так и в работах отечественных ученых [1,2,3,4,5].

Некоторые типичные мужские или женские черты имеют свои эволюционно-генетические и физиологические основания, предпосылки. Например, уровень агрессивности и доминантности, рассматриваемые как типично мужские черты, как оказалось, коррелируют с уровнем концентрации у индивидов мужских половых гормонов – андрогенов. Другие черты формируются в процессе социализации, воспитания и развития личности. Не случайно существуют социальные стереотипы маскулинности и феминности. Хотя дело по преимуществу обстоит так, что приобретение тех или иных типично мужских или типично женских психологических черт происходит в результате совместного влияния обеих групп факторов – биологического и социального. В этом контексте психологический пол радикально отличается от пола биологического [6].

Остановимся коротко на трех основных понятиях, о которых принято говорить в связи с феноменом «психологический пол» - маскулинность, феминность и андрогинность.

Маскулинность. К типично мужским чертам традиционно относят такие, как независимость, напористость, доминантность, агрессивность, склонность к риску, самостоятельность, уверенность в себе и др. В специальных исследованиях установлено, что маскулинные индивидов отличает большее самоуважение в целом, а так-

же более высокая самооценка в области академических достижений и собственной внешности – физическое Я.

Феминность. К типично женским чертам традиционно относятся такие, как уступчивость, мягкость, чувствительность, застенчивость, нежность, сердечность, способность к сочувствию, сопереживанию. Социальные стереотипы феминности меньше касаются половых сторон личности и успешности деловой карьеры, но при этом уделяют значительное внимание эмоциональным аспектам.

Андрогинность. В соответствии с существующими представлениями индивид не обязательно является носителем четко выраженной психологической маскулинности или феминности. В личности могут быть на паритетных началах представлены существенные черты как маскулинного, так и феминного типа. При этом предполагается, что у андрогина эти черты представлены гармонично и взаимодополняемо. Считается, что такая гармоничная интеграция маскулинных и феминных черт повышает адаптивные возможности человека. При этом большая мягкость, уступчивость в общении не связаны со снижением уверенности в себе и самопринятия.

Целью нашего исследования являлась диагностика психологического пола и установление связи его с самооценкой у студентов КГПИ. Гипотеза состояла в предположении, что у людей с выраженными маскулинными чертами самооценка своих личностных характеристик будет высокой. Исследованию подверглись 29 студентов, из них 2 юношей и 27 девушек. Возраст 19-20 лет. Использовались методика С. Бема «Диагностика психологического пола» и опросник «Личностный дифференциал» (субъективный аспект отношения к себе).

После проведения методики С. Бема результаты распределились следующим образом.

Таблица 1
Основной индекс (IS)
психологического пола

Выборка	Маскулинность	Феминность	Андрогинность
Юноши	2	-	-
Девушки	10	-	17

Как мы видим, ни один из респондентов не был отнесен к феминному типу, зато больше трети девушек (37 %) отнесли себя к маскулинному и 63% - к андрогинному типу.

Для дальнейшего исследования были сформированы 2 экспериментальные группы (маскулинные – 12 человек и андрогинные – 17 человек). С ними была проведена методика «Личностный дифференциал», которая позволила выявить уровень самоуважения (самооценка), силы (доминантность-тревожность) и активности (экстраверсия-интроверсия).

Самооценка относится к центральным образованиям личности, являясь ее ядром. Хотя, конечно, следует отдавать себе отчет в том, что самооценка не есть нечто данное, изначально присущее личности. Само ее формирование происходит в процессе деятельности и межличностного взаимодействия. Отношение человека к самому себе является наиболее поздним образованием в системе его мировосприятия, но, несмотря на это, в структуре личности самооценке принадлежит особо важное место.

Результаты методики «Личностный дифференциал» приведены в таблице 2 (максимальный балл по факторам равен 21).

Таблица 2
Самооценка испытуемых двух групп по методике «Личностный дифференциал»

Психологический пол	О (оценка)	С (сила)	А (активность)
Маскулинность	14,44	9,27	7,09
Андрогинность	13,36	7,56	8,94

При интерпретации результатов, полученных с помощью данного опросника, мы учитывали, что в них отражаются субъективные, эмоционально-смысловые представления человека о самом себе, которые могут лишь частично соответствовать реальному положению дел, но тем не менее часто сами по себе имеют для личности первостепенное значение, так как формируют у нее степень принятия себя и самоуважения.

У маскулинных респондентов уровень самоуважения (фактор О) выше среднего, но у трех испытуемых особо низкие значения данного фактора (8 и 9 баллов). У андрогинных респондентов уровень самоуважения незначительно ниже. Волевые качества личности (фактор С) выше в группе маскулинных испытуемых, а активность (фактор А) в группе андрогинных. Студенты нашей выборки в основном отличаются недостаточным самоконтролем, зависимостью от внешних обстоятельств и оценок. Особо низкие показатели фактора С (у восьми респондентов) свидетельствуют об астенизации и тревожности. Высокая активность, общительность и импульсивность (фактор А) отмечена у девяти испытуемых андрогинного типа (в их группе больше экстравертированных людей), и только у двух испытуемых маскулинного типа.

Индивидуальный анализ материалов исследования показал, что маскулинные испытуемые в основном выбирали такие личностные характеристики, как «деятельный», «справедливый», «самостоятельный», «энергичный», «независимый», «напористый», «прямолинейный»; андрогинные испытуемые чаще использовали для самооценки следующие характеристики: «самостоятельный», «дружелюбный», «отзывчивый», «добрый», «сильный», «доверчивый», «адаптивный».

Таким образом, гипотеза о связи маскулинности с высокой самооцен-

кой подтвердилась лишь частично (самооценка, хоть и выше чем у андрогинных респондентов, но в пределах средних цифр). Хочется также отметить отсутствие показателей феминности у девушек, что заставляет задуматься над вопросом о том, что у современной молодежи, видимо, многие социально-значимые черты личности (мужественность, женственность) становятся гендерно-нейтральными или допускающими существенные социально-групповые или индивидуальные вариации.

В настоящее время исследователи соглашаются с тем, что психологический пол индивида не ограничивается осознанием себя как представителя определенного пола. Половая идентичность рассматривается как совокупность множества факторов, которые в целом определяют собственно половую идентичность индивидуума. Подобный подход близок к разрабатываемым в отечественной психологии концепциям психологического пола. То, каким он будет, зависит и от социальной половой роли – набора предписаний и ожиданий, предъявляемых обществом, оценивающих его половую идентичность (манер поведения, эталонов «мужественности» и «женственности» и др.), и от отноше-

ния личности как к собственным индивидуальным свойствам, связанным с полом, так и к своим социальным половым ролям. Он также зависит от того, какой личностный смысл приобретут в совместной деятельности индивидуально-половые особенности личности и социальные стереотипы, предписываемые в культуре [7].

ЛИТЕРАТУРА

1. Берн Ш. Гендерная психология. - СПб., 2002.
2. Фрейд З. Введение в психоанализ. Лекции. -М., 1991.
3. Каган В.Е. Половое воспитание девочек в семье. - М.: Советский спорт, 1991.
4. Соколова Е.Г., Бурлакова Н.С., Лэонтиу Ф. Гендерная идентичность //Вопросы психологии. -2001, №6 -С. 18-24.
5. Кон И.С., Байбури А.К. Этнические стереотипы мужского и женского поведения. -М.: Наука, 1991.
6. Геодакян В.А. Эволюционная теория пола //Природа -1991, №8 - С.60-69.
7. Агеев В.С. Психологические и социальные функции полоролевых стереотипов //Вопросы психологии -1998, №2 -С. 152-158.

Кужахметова А.К., магистрант

Утина З.Е., кандидат химических наук, доцент

Костанайский государственный педагогический институт

ПРИКЛАДНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ПРЕПОДАВАНИЯ ХИМИИ В КОЛЛЕДЖЕ

Одним из принципов обучения является связь обучения с жизнью, с практикой которая особенно чётко выражается в принципе *политехнизма*. Этот дидактический принцип предусматривает ознакомление учащихся с важнейшими основами химических производств, практического использования в народном хозяйстве и быту

изучаемых веществ. Главным ориентиром их отбора для изучения являются те цели, которые ставит перед колледжем требования, предъявляемые государственным стандартом РК.

В современной концепции химического образования прикладная направленность подчеркивается как важное требование обновления содержа-

ния, однако в последние годы обнаруживается стойкая тенденция к ее ослаблению, что, несомненно, приводит к снижению качества усвоения учебного материала учащимися.

Изучение передового опыта преподавателей показывает [1], что прикладная направленность обучения, связанная с применением химии в различных отраслях народного хозяйства, наиболее эффективна, если её проводят в системе, охватывающей все уроки. Изучая химию, учащиеся получают политехнические знания и умения, знакомятся с научными основами и принципами современного промышленного производства, важнейшими технологическими процессами, применениями химических продуктов. Можно выделить основные пути реализации политехнического принципа:

1. Изучение законов, важнейших химических понятий и фактов, находящихся применение в промышленном и сельскохозяйственном производстве. Например, для реализации этих целей важно ознакомить учащихся с научными принципами современного химического производства, с наиболее важными технологическими, производственными, экономическими понятиями (сырьё, готовый продукт, выход продукта, оптимальные условия, производительность труда и т.п.).

2. Формирование умений и навыков, необходимых для овладения трудовой деятельностью в области химического производства (производить расчёты по формулам и уравнениям химических реакций).

Осуществление прикладной направленности преподавания химии можно обеспечить разными путями.

Первый путь – самый простой; его можно назвать иллюстративным. Он заключается в том, что практически все темы, изучаемые по типовой программе, сопровождаются небольшими дополнениями, в которых раскрывается применение того или иного элемента или класса соединений, а расчётные

задачи, предлагаемые учащимся, имеют производственное содержание.

Второй путь – распределение учебного времени на изучение отдельных тем, в пользу более значимого, с профессиональной точки зрения, а также формирование ведущих понятий на примере материала из областей применения.

Третий путь – разработка системы проблемных заданий, выполнение которых формирует умение отбирать наиболее значимые для решения данной проблемы факты, понятия, законы химии и включать в них новые связи.

Согласно программным требованиям на уроках химии учащиеся учатся решать расчётные задачи. Это способствует усвоению теоретических знаний, формированию и развитию логически мыслить, переносить абстрактные знания в конкретный контекст, работать по алгоритму, систематизировать и квалифицировать задачи. Таким образом, за текстом задачи учащийся не видит практического применения и важности выполняемого им задания. Напротив, расчётные задачи с практическим содержанием, имеющие отношение к реальным материальным объектам, интересны и понятны учащимся, поскольку материальная культура сама по себе обладает мотивационной функцией.

С целью выявления, какое влияние оказывает решение задач с прикладным содержанием на знание программного материала, на успеваемость и качество знаний в процессе изучения определённой темы, мы проводили педагогический эксперимент.

Педагогический эксперимент проводился нами в технику-экономическом колледже в двух группах, по специальностям: «Эксплуатация и ремонт оборудования предприятий и общественного питания» и «Стандартизация, сертификация и контроль качества продукции».

Этот эксперимент также проводился с целью выяснения состояния и уровня сформированности у учащихся решать расчетные задачи прикладного характера.

Эффективность эксперимента оценивалась количественно и качественно. Из качественных характеристик в процессе наблюдения за деятельностью учащихся принимались следующие: заинтересованность и активность на уроке, желание ответить на вопрос, решить задания, результат решения, в целом – увлеченность предметом.

Эксперимент по изучению возможности использования задач с прикладным содержанием проведен у учащихся первого курса. В группе по специальности «Эксплуатация и ремонт оборудования предприятий и общественного питания» преобладали учащиеся, обучающиеся с техническим направлением, а в группе по специальности «Стандартизация, сертификация и контроль качества продукции» учащиеся отличались более высоким уровнем знаний по химии, потому что химия их профилирующий предмет.

Программа по химии колледжа предусматривает изучение органической химии. Для осуществления прикладной направленности преподавания химии, мы в своей работе делаем упор на использование в учебном процессе задач с практическим содержанием.

Задачи группируем по их сложности в три раздела: А- тренировочные задачи в одно действие (не оценивается оценкой); Б- задачи, соответствующие обязательному минимуму содержания образования (оцениваются на «4»); В- задачи более высокого уровня сложности (оцениваются на «5»). Эти задачи используем на уроках повторения теоретического материала, после прохождения новой темы. В процессе решения задач происходит уточнение и закрепление химических понятий. Побуждая учащихся повто-

рять пройденное, углублять и осмысливать его, химические задачи прикладного направления способствуют формированию системы конкретных представлений о практическом применении веществ в жизни.

Такой подход к закреплению учебного материала имеет ряд весомых преимуществ.

Во-первых, знание фактов закрепляется в прикладной деятельности творческого характера, разнообразной по содержанию, что не приводит к переутомлению.

Во-вторых, у учащихся возникает мотивация к дальнейшей деятельности, поскольку закрепление протекает в рамках естественной дифференциации. В-третьих, учащиеся осознают важность химических производств, необходимость изучения химии для повседневной жизни или той области материальной культуры, с которой они будут связаны профессионально.

Нами составлены и подобраны из литературы [3] задачи по конкретной теме и для каждой специальности и систематически использовались в ходе учебного процесса.

Перед началом эксперимента проводилось анкетирование. В проведении анкетирования участвовало 45 учащихся из двух групп.

Результаты анкетирования показали, что основной областью практического применения химии большинство опрошенных, из 45 учащихся, считают промышленность («на химических заводах и фабриках»)(54%), медицину («создание лекарств»)(37%), быт (26%). Значительно меньше осведомлены учащиеся о применении химии в пищевой промышленности, при изготовлении продуктов питания, в кулинарии (14%), строительстве (13%), сельском хозяйстве («в саду и в огороде», «на приусадебном участке»)(8%). В среднем учащиеся приводят 2-3 области приме-

нения, 7% опрошенных не смогли назвать ни одной.

Основным источником информации о применении химии служит учебник (61%). Гораздо меньше учащиеся используют информационный потенциал книг и энциклопедий (13%), телевизионных передач (12%), газет и журналов (17%). Незначительную долю информации они получают от родителей и старших в семье (4%), а также из Интернета (3%).

Полученные знания о практическом применении химии учащиеся обсуждают с родителями (26%), однокурсниками (63%), друзьями (11%).

В целом 88% учащихся написали, что им нравится изучать химию, (6% не нравится, 6% затруднились ответить). Однако мотивы изучения химии в основном познавательные или учебные. В качестве основной причины своего интереса к химии большинство (68%) отмечают интересные опыты и практические работы, половине опрошенных интересно узнавать новое (12%).

Лишь 20% опрошенных считают, что знания по химии пригодятся в жизни.

Анкетирование также показало, что учащиеся не умеют осознанно применять полученные знания. На вопрос: «Как часто вы применяете знания по химии в жизни?» - 60% учащихся ответили «ежедневно», но описать конкретно, каким образом они это делают, смогли только 8% опрошенных.

Результаты анкетирования показали, что подавляющее большинство учащихся заинтересовано в получении знаний прикладного характера, но, к сожалению, они не умеют осознанно применять уже имеющиеся знания по химии в своей практической деятельности. Интересно, что на вопрос «Приходилось ли вам когда-нибудь использовать знания химии

для решения бытовых или сельскохозяйственных проблем?» более половины опрошенных ответили утвердительно, но подробно описать, в каком конкретном случае им это пришлось сделать и объяснить сущность процесса, сумели только 3% опрошенных.

Повторное анкетирование на эти же вопросы проведено через 6 месяцев, было выявлено, что после решения задач прикладного характера учащиеся больше стали называть область применения химии (73%). Также результаты показали, что учащиеся стали больше работать с дополнительной литературой в поисках новой информации, они называли больше научных источников. На вопрос пригодятся ли вам знания, полученные на уроках в жизни, они более подробно описывали область применения на практике веществ.

Учащиеся лучше стали отвечать на уроках. Использование задач с прикладным содержанием повысило интерес к предмету, лучше стали результаты выполнения контрольных и самостоятельных работ, тестирований. По результатам аттестации идёт увеличение качества знаний по предмету. При сравнении групп лучшие знания показала группа по специальности «Стандартизация, сертификация и контроль качества продукции», так как химия является профилирующим предметом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дьякович С.В., Князева Р.Н. Профориентация учащихся при обучении химии. -М.: Просвещение, 1982.-9с.
2. Чернобельская Г.М. Основы методики обучения химии. -М.: Просвещение, 1987.- 18с.
3. Ерыгин Д.П., Грабовый А.К. Задачи и примеры по химии с межпредметным содержанием. -М.: Высшая школа, 1989.-51с.

Кушмурзина Д.Х., аға оқытушы
Қостанай мемлекеттік педагогикалық институты

**БАЛАЛАРҒА ЖӘНЕ ОТБАСЫНА АРНАЛҒАН «ТӘЙ-ТӘЙ»
БАҒДАРЛАМАСЫ: «БАЛАҒА БАҒДАРЛАНҒАН СЫНЫПТАР ҚҰРУ»**

Қазақстан Республикасының «Білім туралы» заңында «Білім беру жүйесінің басты міндеті – ұлттық және жалпы азаматтық құндылықтар, ғылым мен тәжірибе жетістіктері негізінде жеке адамды қалыптастыруға және кәсіби шыңдауға бағытталған білім алу үшін қажетті жағдайлар жасау, оқытудың жаңа технологияларын енгізу, білім беруді ақпараттандыру, халықаралық, ғаламдық коммуникация желілерге шығу» деп, білім беру жүйесін одан әрі дамыту міндеттері көзделеді.

Мемлекеттік білім стандарты деңгейінде оқыту үрдісін ұйымдастыру жаңа педагогикалық технологияны ендіруді міндеттейді.

Оқу-тәрбие үрдісін жетілдіруде қазіргі жаңа педагогикалық технологияларды мектепте сабақ беруде қолдану арқылы білім сапасын жақсартуға болады. Қазіргі кезде мектептерде 50-ден астам педагогикалық технологияларды қолданып жүргені мәлім.

Солардың бірі – «ТӘЙ-ТӘЙ» бағдарламасы. Бұл бағдарлама – Балаларға және отбасына арналған бағдарлама, яғни «БАЛАҒА БАҒДАРЛАНҒАН СЫНЫПТАР ҚҰРУ».

Сорос Қорлары /Ашық Қоғам Институты – бұл қорлар, бағдарламалар, әрі мекемелер жүйесі. Оны филантроп Джордж Сорос мырза ұйымдастырып әрі қолдап келеді. Басты мақсаты барлық дүние жүзінде, әсіресе Орта және Шығыс Еуропадағы бұрынғы коммунистік мемлекеттерде, бұрынғы Совет мемлекеттерінде Ашық Қоғамды дамыту. Міне, сол себепті Сорос Қоры Халықаралық Балалар Ресурстары (ХБР) мекемесімен бірге қызметтесіп, балаларға және отбасына арналған бағдарлама «ТӘЙ-

ТӘЙ» атты жобасын дамытып, іске асыруда.

ХБР Вашингтон қаласында орналасқан коммерциялық емес ұйым (НПО). Құрама Штаттарында дамыған білім берудегі әдіс-тәсілдерді қатысушы елдердің мәдени дәстүрлерін сақтай отырып, әрі қарай дамытып, іске асыруда.

«ТӘЙ-ТӘЙ» бағдарламасының бастауыш мектептер деңгейінде кеңейтілуі бұл бағдарламаның маңыздылығын танытады. Бұл бағдарлама мектепке дейінгі бағдарламаның философиясы мен түсінігінен құрылған. Олар: отбасының қатысуы, жекелендіру, сыныптағы оқу бағдарламасы және жақын жерде орналастырылған оқу орталықтары.

«Менің қорларымның жұмыс мақсаты болашақ ұрпақ үшін тәуелсіздікті қолдап, оған жету үшін күш-жігерін аямайтын адамдардың рухын көтеріп, ашық қоғам орнату» - деп Джордж Сорос мырза атап айтқан.

Бастауыш мектептерге арналған «ТӘЙ-ТӘЙ» бағдарламасының маңызды мақсаты, ол балаларға қызығушылық, сұрақ қойғыштық, қиял, сынмен ойлау, өзінділік және эстетикалық тәжірибелерден қанағат алу сияқты дағдыларды қалыптастыру болып келеді. Бұл дағдылар жер бетіндегі барлық адамдарға туылған кезінде беріледі, алайда тұңғыш он жылдықта, өкінішке орай олар көбіне жоғалып кетеді. Бастауыш мектептерге арналған «ТӘЙ-ТӘЙ» бағдарламасындағы мұғалімдер осы дағдыларды жоғары бағалайды, себебі бұл дағдылар балалардың түсініктерді қабылдап және идеяларды бастапқы жолмен қолдану мүмкіндіктеріне әсерін тигізеді. Балалар «ТӘЙ-ТӘЙ» балабақша бағдарламасынан бастауыш мектептерге ар-

налған «ТӘЙ-ТӘЙ» бағдарламасына көшкен кезінде, мұғалімдер осы жоғары бағаланатын дағдыларды ары қарай дамытып, тұрақтандыру үшін басқа, ерекше әдістерді қолданады. Тақырыптар мен тақырыпты тараулар арқылы оқыту – осы мақсатқа жету жол болып табылады.

Оқу барысында қолданылған тақырыптық әдістеме баланың өсуіндегі интеллектуалдық, қоғамдық, көңіл-күй, дене және эстетикалық дамуына ерекше көңіл бөледі. Тақырыптық оқыту дамуды үздіксіз қолдап отырады, ол балалардың дамуына сәйкес келмейтін, бөлектенген салаларға көңіл бөлмейді. Мұғалімдер тақырыптық тарауларды жасау жолдарымен танысқаннан кейін, балаларды саналы оқуға үйрете алады. Мұғалімдер балаларды мазмұнды, қанағатты жауап беруге баулиды. Балаға тиісті жаттығулар тыңғылықты түрде таңдалынып, оларға өзіне деген сенімділік пен табысқа жетем деген үміт шоғын жандырады.

Балалар өзіне-өзі сенетін, табысты ынталандыратын және қамқорлық жасайтын айналада дамып-өседі. Тақырыпты тарауды жоспарлап даярлағанда, мұғалімдер, саналы түрде балаларға ересек адамдардың оларға қамқорлықпен қарайтындығын және олардың үйреніп, дамып келе жатқандықтарына өте қуанышты екендігін көрсету жолдарын іздестіреді. Мұғалімдер, ата-аналар және мұғалім көмекшілері үйрену барысында балалармен әңгімелесіп, тақырып мазмұнына сәйкес талқылаулар жүргізіп, балаларға дұрыс жол сілтеуші ретінде қызмет етеді. Олар, ашықсұхбаттар арқылы балалардың ойлау қабілетіне, сөйлеу қабілетіне, жаңа үйренген мәліметті қолданудың дұрыс жолын таба алам деген өз-өзіне сенімділік қабілетіне ие болады.

Ата-аналар дәріске қатысып, сынптағы неше түрлі жаттығулар барысында өздерінің білімдерімен бөліседі. Мұғалімдер жаңа кәсіптік әдіс-

наманы қолдану мүмкіндігіне ие болып, жаңа мазмұнға ынтамен кіріседі. Балалар хабардар, жетік білетін, ерекше ойлары бар адамдар ретінде танылып, өздерінің білімін көтеру үшін жаңа жолдарды қолдануға мүмкіндік алады. Осы біріктіріп оқыту моделі дұрыс ұйымдастырылып, табысты іске асырылғанда, оның нәтижесі ретінде болашақ қоғам мүшелерін өсіріп шығарамыз. *Олар:*

- Бір-біріне қамқорлықпен қарайтын болады.
- Интеллектуалдық байланыстар жасай алатын болады.
- Қарым-қатынас және сұхбат дағдыларын дамытады.
- Қоғам құра алатын болады.

Сыйлау, мейірімділік және жақсылық сияқты түсініктерге деген көзқарасты дамыту жолында балаларға үлгі болу рөлін мұғалімдер толық түсінгені өте маңызды. Бастауыш мектеп балаларына арналған «ТӘЙ-ТӘЙ» бағдарламасының мұғалімдері балалар үшін негізінен жауапты өздері екенін анық білулері тиіс.

Мұның ішіне мынадай міндеттер енеді:

- Әр баланы сыйлау.
- Әр бала табысқа жете алады деп сену.
- Шыншыл болып, өз қатесін мойындау.
- Тыңдай білу және құпия сақтай білу.
- Жүйелі және әділ болу.
- Жоғары деңгейдегі мақсаттарды сақтау.
- Жеке адамның белсенділігін бағалау.
- Біркелкілікті емес, айырмашылықтарды сыйлау.
- Оқу барысында көңіл-күйін көтеруді ұйымдастыру.
- Өздерінің бала дамуы жөніндегі білімін толықтырып отыру.
- Қалжың және көтеріңкі көңілмен бөлісу.

Әр мұғалімнің міндеті – ол *нені* оқытатындығында емес, *қалай* оқытатындығын және *не* оқытатындығын есте сақтау. Сыныпта отырғанда балалар мораль сабағын, өздеріне деген мұғалімнің көзқарасы арқылы және басқаларға өзінің көзқарасы арқылы қабылдайды.

Бастауыш мектептерге арналған «ТӘЙ-ТӘЙ» бағдарламасы бір-біріне деген сыйластықты, бала мен ересек арасындағы жауапкершілікті, шыншылдықты, жанашырлықты, ынталылықты аса жоғары бағалайды. Ересек адамдар балалармен күнделікті араласу барысында осы мінез-құлықтарды өздерінің жүріс-тұрыстары арқылы көрсете алады. Олар бастауыш мектептерге арналған «ТӘЙ-ТӘЙ» бағдарламасының мінезді қалыптастыру процесінің негізінде жатыр.

Бастауыш мектептерге арналған «ТӘЙ-ТӘЙ» бағдарламасының моделі мектепке дейінгі «ТӘЙ-ТӘЙ» бағдарламасынан таныс философия, ұстанымдар және тәжірибелерден негіз алады. Оған мына төмендегідей, жалғасып отыратын *міндеттер* кіреді:

- Отбасының қатысуы.
- Баланы бір тұтас тұлға ретінде ескере отырып, даму барысына сәйкес оқыту.
- Балаға бағытталған әдіс-тәсілмен сабақ беруді жекелендіру негізінде ұйымдастыру.
- Сыныпта оқу орталықтарын құру, ұйымдастыру.
- Мұғалімдерге үздіксіз кәсіби білім беру және әдістемелік көмек көрсету.

Бастауыш мектептерге арналған «ТӘЙ-ТӘЙ» бағдарламасы – ол қоғамда болып жатқан өзгерістерге жауап ретінде құрылған модель. Күнделікті өміріміздегі қабылдап отырған ақпарат ағысын, дәстүрлі оқу мекемелерінің атқарып жатқан рөлінің өзгергендігін, әрі ми функцияларының жұмыс жасау жолындағы ғылыми ізденістердің жаңа жаңалықтарын ескерсек, білім беру ісінде міндетті

түрде өзгеріс жасау керектігі анық болмақ.

Бастауыш мектептерге арналған «ТӘЙ-ТӘЙ» бағдарламасының авторлары білім беру барысындағы ең маңызды да, жедел тапсырманың бірі ретінде білім беруде жаңа модель ойлап шығару керектігін атап отыр. Бұл жаңа модель әр балаға, мектептегі ең алғашқы күнінен бастап, өміріміздегі барлық нәрсе бір-бірімен тығыз байланыста екенін түсіндіріп, жеткізуі тиіс.

Бағдарламадан не күтеміз?

Бастауыш мектептерге арналған «ТӘЙ-ТӘЙ» бағдарламасының мұғалімдері балалардан қандай үміт күткенін ашық көрсете отырып, оларды алдарына қойған мақсаттарына табыспен жету жолдарына жетелейді. Балалар өз мақсаттарына әрқилы жолдармен жете алады – «таудың шыңына жетудің бірнеше жолдары бар емес пе?». *Мақсат – мұғалімдердің балаларға қойған талабында емес, оларды жағымды мінез-құлыққа шақыру болып табылады.* Бұл шақыру балаларға өте мейірімді, ізетті, оларды табысқа жетелейтін түрде ұсынылады.

Бастауыш мектептерге арналған «ТӘЙ-ТӘЙ» бағдарламасы балалар сыныпта бірнеше рөл атқара алады деп сенеді. Мына төменде көрсетілген әрқилы рөлдер арқылы, балалар өздерінің алдына қойған мақсаттарына жетеді:

Оқушы моделі

- *Ойшыл* ретінде балалар өздерінің жасаған іс-әрекеттеріне жауап іздеп, жаңа алған білімдері мен бұрынғы білімдерін байланыстырады.
- *Мәселе шешуші* ретінде балалар кездескен қиыншылықтарды шешу жолында баламалы шешімдер қабылдап, қиын мәселелерді жаңалық ашу жолында мүмкіндіктер қарастырады.
- *Тіркеуші* ретінде балалар өздерінің көрген-білгендерін жаза жүреді және жаңа ойларын жеткізу үшін қажетті дағдыларын дамыта түседі.

• **Тыңдаушы** ретінде балалар өздерінің назарын нақты бір нәрсеге толық бөлуге үйреніп, белсенді, әрі басқаларға жанашыр тыңдаушы болуға дайындалады.

• **Қарым-қатынас құрушылар** ретінде балалар әр түрлі құралдар арқылы өздерінің ойлары мен көзқарастарын қалыптастырып, оны басқаларға жеткізуге үйренеді.

• **Ұымдастырушылар** ретінде балалар өздерінің білім алу жолдарын жоспарлап, таңдаған шешімдеріне жауапкершілікпен қарауға үйренеді.

• **Әріптестер** ретінде балалар бірлесіп іс жасау тәсілдерін үйреніп, басқа адамдардың көзқарасын қабылдай білетін болады.

• **Достар** ретінде балалар басқаларға сенуге және қамқорлық жасауға үйреніп, қоршаған ортамен қарым-қатынас осыған байланысты екендігін түсінеді.

Қазіргі таңдағы баланың көзқарасы, уақыты қандай, олар неге дайын болуы керек?

Оқушыны неге дайындаймыз?	
О	• қоғамның белсенді азаматы болуға
Қ	• қалаған іске жауапкершілікпен қарауға
У	• өз көқарасын құра білуге
Ш	• сұрақтар қойып, оны жан-жақты талқылай білуге
Ы	• басқалармен бірлесу рухында жұмыс жасай білуге

Ал, осы «ТӘЙ-ТӘЙ» бағдарламасының басқа педагогикалық технологиялардан қандай ерекшелігі бар десек:



Жаңа инновация – өнер жасаудың негізі болып табылады. Ол дегеніміз үйреншікті қалыптар мен ережелерден асып кету мүмкіндігі деген сөз. Оған қол жеткізудің бірден-бір жолы – *сыныпта құрылған орталықтар*.

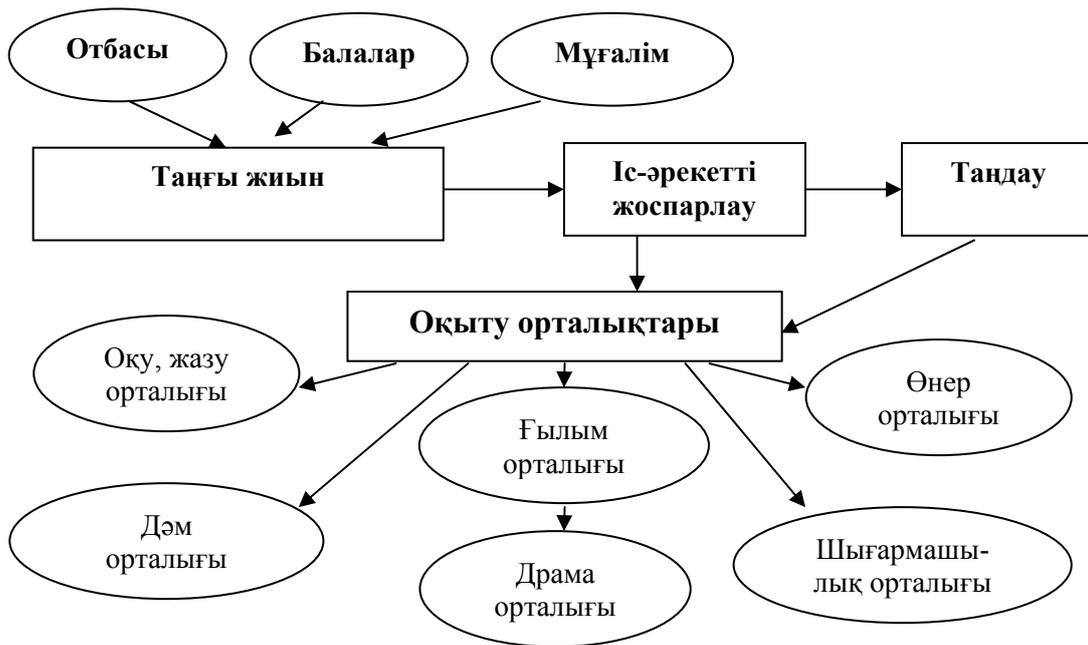
«ТӘЙ-ТӘЙ» бағдарламасының өзіндік ерекшелігі – орталықтармен оқыту болғандықтан, оған үйретудің де жолдарын қажет етеді.

Жалпы сынып оқушылары бірге немесе әр орталық өзара ақылдасып, мынадай ережелер қабылдауы мүмкін. Мұндай ереже қабылдау балалардың бойында жауапкершілікті, бір-біріне деген жанашырлықты қалыптастырады.

1. Сабақтан қалмау.
2. Сабаққа дайындықпен келу.
3. Сабаққа қажетті көрнекі-құралдарды әкелу.
4. Өз ойларымызды еркін жеткізу.
5. Жолдастарымыздың жауабын тыңдау.
6. Жұмыс істеу кезінде тыныштық сақтау.
7. Орта дауыспен сөйлеу.
8. Жұмыс орнымызды жинау.

Балаға бағытталған сыныпта оқыту бағдарламасына қажетті балалардың жан-жақты білім алуына, зерттеу әдістерін жүргізуіне қажетті оқу құралдары болуы қажет. Балаға бағытталған сыныпта балалардың әр пәнге деген қызығушылықтарын, белсенділік қабілеттеріне ерекше көңіл бөлінеді. Шығармашылықпен жұмыс істеу дағдыларын дамыту, топ болып мәселені бірге шешу, пікір алмасу, достық, сыйластық қарым-қатынастарын қалыптастыру мақсатында сыныптағы оқушыларды оқу орталықтарына бөліп оқытудың маңызы зор. Орталықтар арқылы оқытуда балалар бірнеше шағын топтарда бірлесе жұмыс істейді.

**«ТӘЙ-ТӘЙ» бағдарламасымен оқытуға арналған
балаға бағытталған сыныпты басқару**



Жалпы «ТӘЙ-ТӘЙ» бағдарламасы арқылы өткізілетін сабақ «Таңғы жиын» әдісінен басталады.

«Таңғы жиын» әдісі

«Таңғы жиын» балалар мен мұғалімдердің бір-біріне деген сыйлас-

*Арайлап міне таң атты,
Алтын сәуле таратты.
Жарқырайды қаламыз,
Жайнай түсті даламыз.
Қайырлы таң, балалар!*

Балалар мұғалімдермен кілем басына дөңгелене қол ұстасып отырады. Сыныптағы әрбір оқушы бір-бірінің қолдарын ұстасу арқылы жүрек жылуларын бере отырып, жақсы тілектерін білдіреді. Бір-біріне болатын сабаққа сәттілік тілеп, достық ықыластарын, мейірімділік сезімдерін білдіреді.

«Таңғы жиын» әдісінің маңыздылығы: білімділік, дамытушылық, тәрбиелік мақсаттарды біріктіруінде.

Білімдік мақсаты: оқушының ақыл-ойын, байланыстырып сөйлеу қабілетін, өз ойын еркін жеткізе білу мүмкіндігін, сабаққа деген қызығушылығын арттырады. Өткен материал мен жаңа материалды сабақтастыра өткізуге мүмкіндік туады.

тық, достық, жанашырлық қарым-қатынастарын қалыптастыру мақсатында жүргізіледі. Бұл жиын барлық оқушы жиналған соң сабақтың алдында ұйымдастырылады, яғни сабақтың ұйымдастыру кезеңі болып табылады.

немесе

*Балалар, бойымыздағы жаман қасиеттерден арылайық,
Бір-бірімізге жылы сөздер сыйлайық.
Жер-Ана мен көгілдір аспаннан қуат алып,
Ауырмайық, мейірімді, жақсы бала болайық!*

Мұнда үй тапсырмасы тексеріліп, сұрақ-жауап және түрлі әдістер арқылы өткен материал қорытылып бекітіледі де, жаңа сабақтың кіріспе бөлімі орындалады.

Дамытушылық мақсаты: ұлшақтық, қорқыныш сезімдерінен арылуға мүмкіндік жасайды, оқушының еркін сөйлеуін, ойлау қабілеттерін, т.б. дамытады.

Тәрбиелік мақсаты: қол ұстасып тілек айту арқылы бір-бірінің арасында достықты нығайтады, ынтымақтас-тық, бірлік, жанашырлық қарым-қатынастарын тәрбиелейді. Мына өлең шумақтарын хормен айту арқылы қуаныш сезімдеріне бөленеді.

*Біз доспыз,
Бір-бірімізді сыйлаймыз.
Сен жақсысың.
Мен саған көмектесемін*

*Біз де адам боламыз,
Қуанардай анамыз.
Жігіт болып, ер жетіп,
Жас қалалар саламыз!
немесе*

*Сыйлап сәлем беремін,
Үлкендерді көргенде.
Ізетті де білемін,
Үйге қонақ келгенде.
Әдепсіз деп сөкпесін,
Анама айтып өкпесін.*

Күнделікті айтар тілектерін жанартып отыруға тырысады, жаңа жақсы сөздер біліп келуге ұмтылады, бір-бірін достыққа шақырады.

Мысалы: *«Сабина, мен сені көргеніме өте қуаныштымын! Сен сондай жақсы қызысың! Саған денсаулық, бақыт тілеймін! Сабақты жақсы оқып, гүлдей жайнай бер! Сабақта сәттілік тілеймін! Достарың көп болсын! Дос болайық!».*

Қорыта айтқанда, бұл «ТӘЙ-ТӘЙ» бағдарламасы бойынша сабақты оқу орталықтары арқылы өткізуде, оқушылардың танымдық белсенділіктерінің дамып, олардың өздеріне деген сенімдерінің жоғарылап, бір-бірінің арасындағы достық қарым-қатынастырының нығая түскендігін көруге болады.

Олейников А.А., кандидат педагогических наук, зав.кафедрой

Гайдук С.В., студентка

Костанайский государственный педагогический институт

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ ЭКЗАМЕНУЕМЫХ ЕДИНЫМ НАЦИОНАЛЬНЫМ ТЕСТИРОВАНИЕМ

На сегодняшний день Единое национальное тестирование занимает далеко не последнее место в жизни школьников, их родителей, педагогов. Школьники мечтают о том, как лучше сдать это Единое национальное тестирование, педагоги – как научить, обучить учащихся выпускных классов всему тому, что их может ожидать в процессе Единого национального тестирования, родители же не спят ночи, видя как их ребенок уже практически живет в школе, как худеет на глазах либо быстро набирает лишний вес от нервного, эмоционального напряжения.

Над проблемами Единого национального тестирования работали педагоги А.А. Оралбаева учитель физики средней школы №2 г. Алматы, учитель физики В.Я. Захаров УВК «Лицей» г. Алматы. Одной из негативных сторон, по мнению педагогов, является то, что регламент работы выпускников предполагает напряженный труд в течение 180 минут, то есть в течение

4-х классических уроков продолжительностью 45 минут. Трудность заключается в том, что нарушается привычный ритм работы учащихся, к которому их приучали в общеобразовательной школе в течение 11 лет: 45 минут работа – 5-10 минут – отдых. Учитель, заинтересованный в высоких результатах своих выпускников на Едином национальном тестировании, вынужден ставить их в такие же жесткие условия в период подготовки к тестированию. Возникает противоречие в тех рекомендациях, которые дает министерство о внедрении в учебный процесс здоровьесберегающих педагогических технологий.

В этой связи всех школьников можно условно разделить на две категории:

- первые – это те, кто еще не сдавался и борется со своей усталостью, с психологическим напряжением, с переживанием и волнением;

- вторые – это те, кому уже ничего не нужно: ни учебы, ни хоро-

ших оценок, ни успешной сдачи единого Национального тестирования.

Ребята настолько измучены различными дополнительными занятиями, что им уже не хочется ничего, кроме свободы, свободы – от школьных стен. Конечно, дополнительные занятия расширяют знания, умения, навыки учащихся, но наверняка учащимся очень тяжело и сложно в первую смену заниматься основными уроками, а во вторую смену дополнительными занятиями.

Не стоит также забывать, что тестирование всегда остается тестированием, ни одна бумажка не может заменить общения выпускников с педагогами. Кроме того, подготовка к сдаче Единого национального тестирования не дает возможности для развития речи выпускников, как это было при устных экзаменах. Если мы хотим воспитать достойное поколение – оно должно быть грамотно, а каким образом оно будет грамотно, если не умеет правильно излагать свои мысли, свои знания?

Было лишним и добавление 5 предмета к общему количеству сдаваемых предметов на Едином национальном тестировании – это русский язык для выпускников школ с казахским языком обучения и казахский язык для выпускников школ с русским языком обучения [2]. Во-первых, увеличиваются временные рамки сдачи Единого национального тестирования (до этого время, отведенное на единое Национальное тестирование, составляло 180 минут, что в среднем составляло скорость выполнения теста $v=0,67$ вопроса/мин). Во-вторых, мы, как граждане Республики Казахстан, должны знать официальный язык нашего государства, должны обладать навыками разговорной речи. Одним из способов развития речи и проверки знаний языка является - устный экзамен.

Следующим негативным фактором является то, что листы ответов

совершенно не адаптированы для людей с ограниченными возможностями.

Необходимо учесть и то, что Министерство образования и науки РК планирует добавление второго этапа Единого Национального тестирования для тех, кто претендует на получение государственных образовательных грантов [2].

Нужно сказать о том, что последствия Единого национального тестирования трудно не заметить и у студентов ВУЗов, колледжей. Поскольку слишком много внимания школьники уделяют подготовке к Единому национальному тестированию, у них не хватает времени на общение со сверстниками, с родными и близкими, они становятся замкнуты. При поступлении в ВУЗы, колледжи не часто находят общий язык с одноклассниками, не говоря уже о других группах, курсах. Каждый сам по себе, каждый сам за себя.

Может пора искать выход из этой ситуации – какой-то компромисс?

Необходимо упрощать систему сдачи экзаменов, а не усложнять ее, дабы в итоге не пожинать «горьких плодов»: стрессы, нервные срывы, обморочное состояние, потеря сознания, ухудшение общего состояния здоровья школьников, их родителей, педагогов. Известны также случаи, когда школьники уходили из жизни, после сдачи Единого национального тестирования.

Возможно ли организовать систему обучения и процесс подготовки учащихся к Единому национальному тестированию таким образом, чтобы вместе они были направлены на:

- оптимальный, умеренный объем знаний, умений, навыков учащихся выпускных классов школ;
- экономию сил и энергии учащихся, педагогов, родителей;
- сокращение времени, просиживаемого (затрачиваемого) учащимися в школе. Школьникам элементарно не

хватает времени побыть на свежем воздухе, последствиями чего являются: потеря сознания, нервные срывы – причем именно во время Единого национального тестирования.

Систему обучения выпускников, процесс подготовки их к сдаче Единого Национального тестирования необходимо организовать таким образом, чтобы последствия обучения и подготовки были в меньшей степени негативны, отрицательны, чем они есть на данный момент.

Для нейтрализации негативных последствий Единого национального тестирования нами разработаны и предлагаются следующие действия:

1) оставить предметы, крайне необходимые для общего развития учащихся, а после них сразу же проводить уроки для подготовки к Единому национальному тестированию;

2) педагогам исключить психологические факторы, негативно влияющие на эмоциональное состояние, здоровье школьников: сложность прохождения Единого национального тестирования, присутствие некорректно-поставленных вопросов, наличие двух и более правильных ответов, усиленное наблюдение за учащимися в процессе Единого национального тестирования;

3) необходимо проводить с ребятами психологические тренинги, занятия для снятия психологического, эмо-

ционального напряжения. Давать ребятам возможность отвлечься от мыслей о строгих правилах прохождения Единого национального тестирования;

1) организовать подготовку выпускников к сдаче Единого национального тестирования с учетом их индивидуальных знаний, умений, навыков;

2) общение педагогов со школьниками направлять на усиление уверенности в себе ребят, в своих возможностях, способностях;

3) упростить систему сдачи Единого национального тестирования.

В итоге реализации наших предложений мы получим:

✓ школьников, подготовленных к успешной сдаче Единого национального тестирования;

✓ родителей, спокойных за здоровье своих детей;

✓ педагогов, уверенных в своих учащимся;

✓ а также сохраним здоровье школьников, их родителей и педагогов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Оралбаева А.А., Захаров В.Я. «Единое национальное тестирование – итоги, проблемы, перспективы»// Учитель – методист № 4, 2006.
2. Искандер С. «Готовимся к ЕНТ»// Казахстанская правда 22 февраля 2008.

Сарсенбаева М.К., аға оқытушы

Қостанай мемлекеттік педагогикалық институты

БАСТАУЫШ МЕКТЕПТЕГІ ИННОВАЦИЯЛЫҚ ТЕХНОЛОГИЯЛАРДЫҢ МӘНІ МЕН МАЗМҰНЫ

«Инновация» ұғымын анықтайтын нақтылы анықтама әлі де жасала қойған жоқ. Біз өз зерттеу жұмысымызда Ш. Таубаева мен Қ. Құдайбергенова берген анықтамаға сүйенгенді жөн көрдік, яғни «инновация» – бұл нақты қойылған мақсатқа жетуде –

ойға алынған жаңа нәтиже. Нақты мақсат дегеніміз не? Нақты мақсатқа қандай әдіс-тәсілдердің көмегімен жетуге болады? Оқу мақсатының жүйесінде берілген мақсаттың негізгі категорияларын пайдалана отырып, педагог өз еңбектерінің нәтижесі ту-

ралы ақпарат алуға мүмкіндік алады. Демек, мақсат пен нәтиже – жаңалыққа бет бұрудың кілті.

Инновациялық үрдістің негізгі - жаңалықтарды қалыптастыру, қолдану, жүзеге асырудың тұтастық қызметі. Кез келген жаңа әдіс жекелік, сондай-ақ уақытша жоспарға жатады. Бұл яғни, мұғалім үшін табылған жаңа әдіс, жаңалық басқа мұғалім үшін өтілген материал тәрізді.

Инновация мәселелерімен айналысып жүрген бір қатар ғалымдардың еңбектерін, жазған анықтамаларын қарастырып, талдай келе біз бұл ұғымның түп-төркінін белгілі уақыт арасында жаңашыл идеяны қайта қарау, жаңалау деп айтқанды жөн көрдік. Сол ертерек кездің өзінде белгілі қолданылып жүрген идеялар жаңа бағытта ұсынысы, мұның өзі инновациялы деп аталған.

Осыларды негізге ала отырып, инновацияны «жаңалық», «жаңа әдіс», «өзгеріс», «әдістеме», «жаңашылдық», ал инновациялық үрдісті «жаңа әдістеме құралы» деп ұғатын боламыз.

Дамыта оқыту – күрделі құрылымды, біртұтас педагогикалық жүйе. Оның нәтижесінде әр оқушының өзін-өзі өзгертуші субъект дәрежесіне көтерілуі көзделіп, оқыту барысында соған лайық жағдайлар жасалады.

Дамыта оқытудың дәстүрлі оқытудан айырмашылығы: көздеген мақсатында, мәнінде, мазмұнында, дамытудың негізгі факторында, мұғалімнің рөлімен атқаратын қызметінде, әдіс-тәсілдерінде, оқушының білім алу белсенділігінің түрінде, оқу үрдісі мүшелерінің әрекеттестік ерекшеліктерінде, олардың қарым-қатынас сипатында, танып-білу үрдісін ұйымдастыру түрлерінде, т.б.

Оқушылардың сабақтарында сабаққа қызығуын табыстары демеп, ал табысқа қызығу итермелеп отыратындықтан, балалардың белсенділігі өте жоғары болады. оның үстіне, тек табыспен және табысқа сеніммен жеңуге болатын, өзіне сенбеуден пайда бо-

латын бойкүйездік бұл сабақтарда мүлде болмайды.

Мақсатына өзіне сенген адам ғана жете алады десек, даналықтың бір көрінісі болып есептелетін, әр адамға сенім білдіру бұл сабақтарда жүйе де нақты байқалып отырады.

Қорыта айтқанда, бүгінгі таңдағы ұлттық мектеп белгілі білім мен дағдылар жиынтығын ғана маңгерген азаматтар ғана емес, ұлттық дүниетаным негізінде өз көзқарасы қалыптасқан, әлеуметтік белсенділігі жоғары, отаншыл, қандай ұлтпен болса да тең дәрежеде қатар тұратын тұлғаларды тәрбиелеп есіруге бағытталған.

Жаңа технологиялар туралы түсінік. Ал, технология түсініктемесіне сөздікте қандай да болсын істеп шеберлікті, оқыту-үйретудегі амалдардың жиынтығы деп, ал педагогикалық технология – педагогикалық мақсатқа қол жеткізу жолындағы қолданатын барлық қисынды ілім амалдарды мен әдіснамалық құралдардың жүйелі жиынтығы және жұмыс істеу реті деп түсінік береді В Кларин.

Педагогикалық жаңа технологиялар – іс әрекетке, оқыту барысында жүзеге асатын педагогикалық жүйенің жобасы.

Ал, педагогикалық жүйе – жеке дара тұлғаны жетілдіруге, қалыптастыруға бағыттау мен белгілі бір мақсатқа жету жолындағы арнайы педагогикалық ықпалды ұйымдастыруға қажетті өзара байланысты әдістердің, құралдардың жиынтығы. Олай болса, дәл қазір бізге осы педагогикалық жүйені дамыту, оны практикада пайдалану шарт. Ұстаздар ес шығармайтын негізгі мемлекеттік стандарттың талаптарын толық басшылыққа ала отырып жұмыс істеуінде.

Олай болса, педагогикалық технология – оқу тәрбие үрдісінің шығармашылықпен оқыту мен тәрбиенің тиімділігін қамтамасыз ететін жанды құрамдас бөлігі.

Осындай жауапты міндетті шешуде өз жерін, елін сүйетін, адамгер-

шілік қуаты мол, білімді, парасатты ата-бабасының әдет-ғұрпын, салт-дәстүрін бойына сіңірген ұрпақты тәрбиелеуде жаңа буын оқулықтарының алатын орны ерекше.

Демек білім беру мазмұнын жаңарту үздіксіз білім беру жүйесін дамыту – бүгінгі күннің объективті заңдылығы. XXI ғасырдың жан-жақты зерделі, дарынды талантты адамын қалыптастыру таңдай білу еркіндігі тиіп отыр. Қай кезеңде қай заманда болмасын мектептегі басты тұлға мұғалім десек, дүниежүзілік даму деңгейінен кем түспейтін, иық тірестіре алатын, алған білімімен тәрбиелік қазынасын туған еліне, адамзат игілігіне жұмсай алатын қазақтың ой танымының иесі, саналы азаматты жетілдіруге үлес қосатын қазақ тілін оқыту процесі, оны ұйымдастырушы мұғалімге жауапты міндет жүктеледі. Сондықтан бүгінгі ұстаз ескінің көзіндей, жаңаның өзіндей болып дүниежүзілік мәдениетті танытын, төл мәдениетін қастерлейтін, силайтын, оны өзгеге таныта, сыйлата алатын, рухани дүниесі бай, интеллектуалдық деңгейі жоғары, білімді, білікті болуы керек. Ұстаз – әрбір сабағында шәкіртін таң қалдыруды ұмытпаған жөн.

Қазіргі кезде педагогикалық технология ұғымы біздің педагогикалық лексикамызға еніп келеді. Дегенмен, оның мән-мағынасы туралы пікірлер алуан түрлі. Түсіндірме сөздікте «Технология бұл қандайда болсын істегі, шеберліктегі, өнердегі адамдардың жиынтығы» делінсе, Б. Лихачев педагогикалық технологияны оқу үрдісіне белгілі бір мақсат көздей отырып әсер ететін педагогикалық ықпал деп түсіндіреді. Ал технологиялық үрдісті нақты педагогикалық нәтижеге жетелейтін бөліктердің белгілі бір жүйесі ретінде көрсетеді және педагогикалық технология түпкілікті өзгермейтін механикалық құрылым емес, қайта «Бала мен мұғалім үнемі түрленіп отыратын өз ара қарым-қа-

тынастың өзегі, мазмұнды ұйымдастырушы құрылым» дейді.

Қазіргі кезде қолданылып жүрген педагогикалық технологиялар. Қазіргі кезде қолданылып жүрген жаңа педагогикалық технологияның негізіне мыналар жатады:

- әрбір оқушының жеке және дара ерекшеліктерін ескеру;

- оқушылардың қабілеттері мен шығармашылықтарын арттыру;

- оқушылардың өз бетінше жұмыс істеу, іздену дағдыларын қалыптастыру.

Жаңа педагогикалық технологияларға ынтымақтастық педагогикасы, білім беруді ізгілендіру технологиясы, мәселелік оқыту технологиясы, тірек белгілері арқылы оқыту технологиясы, түсіндіре басқарып озат оқыту технологиясы, деңгейлеп саралап оқыту технологиясы, міндетті нәтижелерге негізделген саралап оқыту технологиясы және жобалап оқыту технологиясы кіреді.

Ынтымақтастық педагогикасының негізгі мақсаты – талап ету педагогикасынан қарым-қатынас педагогикасына көшу, балаға ізгілік тұрғысынан қарау, оқыту мен тәрбиенің ажырамас бірлігі.

Ынтымақтастық педагогикасының ерекшеліктері мына төмендегідей:

- мұғалім - оқушы, оқушы – мұғалім, оқушы - оқушы. Оқушы да субъект, мұғалім де субъект;

- оқушының жеке басына ізгілік қарым-қатынас;

- оқушы мен мұғалім арасындағы өзара түсінушілік, ынтымақтастық қарым-қатынас.

Білім берудің ізгілендіру технологиясының негізін қалаған Ш. Амонашвили. Білім берудің ізгілендіру технологиясының мақсаты - баланы азамат етіп тәрбиелеу, баланың танымдық күшін қалыптастыру және дамыту, баланың жаны мен жүрегіне жылылық ұялату.

Мәселелік оқыту технологиясының негізгі мақсаты - оқушыны өз бетімен ізденуге үйрету, олардың танымдық және шығармашылық икемділіктерінен дамыту.

Мәселелік оқыту технологиясының ерекшеліктері мынадай:

- оқушының белсенділіктерін арттыру;

- оқу материалында баланы қызықтыратындай құпиясы бар мәселе туғызу;

- оқушы материалды сезім мүшелері арқылы қабылдап қана қоймайды, білімге деген қажеттілігін қанағаттандыру мақсатында меңгереді.

Жаңашыл ресейлік мұғалім Лысенкова С. өз атырып оқыту технологиясының авторы болып саналады. Бұл технологияның негізгі мақсаты – барлық баланы табысты оқыту. Бұл оқыту технологиясы төмендегідей ерекшеліктерімен сипатталады:

- оқу материалдарының бірізділігі, жүйелілігі;

- саралау, әр оқушыға берілетін тапсырманың қолайлығы;

- бағдарламаның, кейбір тақырыптардың қиыншылықтарын жеңу, қиын тақырыптарды біртіндеп оңайлату әдісін қолдану: сабақты пысықтауға әуелі озаттар, сосын орташалар, ең соңынан нашар оқушылар қатыстырылады;

- бірте-бірте толық дербестікке жету;

- сыныпта қалыпты жағдай қалыптастыру: түсіністік, өзара көмек, ынтымақтастық қарым-қатынас;

- оқушының қателігін ескерту, бірақ еш жазғырмау;

- үй тапсырмасы тек әр оқушының мүмкіндігіне қарай (әркім өзі орындай алатын жағдайда ғана) беріледі;

- білім, білік, дағдыны дамыта меңгерту;

- түсіндіруді қабылдау.

Деңгейлік оқыту мен деңгейлік тапсырмалар туралы ұғым. Деңгейлік оқыту ұғымы, олардың семантикалық

ауқымына түсінік. Жалпы дидактикада, әлемдік әдістеме ілімінде де «Деңгейлік оқыту» ұғымы бұрыннан қалыптасқан. Деңгейлік оқыту мәселелерінің негізгі қағидалары, заңдылықтары, оны жүзеге асыру жолдары аталған ғылым салаларында қарастырылады. «Деңгей» және «деңгейлік» тапсырмалар ұғымдарының семантикалық ауқымына қазақ тілінің түсіндірме сөздігінде былай түсініктеме береді:

Деңгей. Зат.

1. Тұспа - тұсы, нақ, шеңі;

2. Белгілі бір шамада, көлемде;

3. Қатар, мөлшер;

4. Дәреже (творчествалық мүмкіншілік). **Деңгейлік. Зат. Сын.**

1. Өлшеуіш (құрал);

2. Жұмыс түріне қарай деңгейін, ауқымын көрсетеді.

«Деңгей» сөзі термин ретінде алғаш математика ғылымында пайда болған. Математикада бұл термин «өлшеу құралы», «шама» деген ұғымға саяды. Бұл жерде аталған анықтама өзінің бастапқы және нақты «өлшем» мағынасында қолданылып отыр. Сонымен қатар, берілген түсініктің жалпыға ортақ, әмбебап қасиетке ие екенін де байқау қиын емес. Олай болса, бұл ұғым математикаға ғана емес, адам әрекетінің барлық саласына жататын мәселелерді қамтиды. Деңгейлік идеясы басқа ғылым салаларына математикадан енді. Сөйтіп, психология, физика, химия тағы басқа ғылымдарда кеңінен қолданыла бастады.

Кеңестік педагогикадағы деңгейлік оқыту жүйесінің тарихы, ғалымдардың еңбектері, ой-пікірлері.

Деңгейлік оқыту технологиясы тек 1995 жылдан бері ғана толық қолға алынғанын айтсақ, оның зерттелу тарихына тереңірек үңілген ғалым-академик В.М. Монаховтың «Оқытудың модульдік технологиясы», Б. Блумның «Толық меңгеру технологиясы», П.И. Третьяков пен И.Б.Сенновскийдің «Мектептегі оқытудың модульдік технологиясы», А.В. Талы-

зина мен Г.Я. Гальпериннің «Ойлау қызметінің сатылап қалыптасу теориясы» еңбектерінде оқытудың әдістемелік жүйесін (сабақтың мақсатын, мазмұнын, оқытудың түрі мен құралы) дәстүрлі түрде оқушының даму процессіне бағыттайды.

Америка ғалымдары Дж. Кэрролл мен Б. Блум «Білімді толық меңгеру технологиясы» еңбегінде оқыту технологияны үш топқа бөлген.

1. Түсіндірмелі - бейнелі.
2. Жеке - бағдарлау.
3. Дамыта оқыту.

1.1 Деңгейлеп - саралап оқытудың негіздері.

Қазақстанда деңгейлеп – саралап оқыту технологиясы 1998-1999 оқу жылынан бастап мектептің барлық сатысына, барлық пәндерге еніп, оқу үрдісін жандандыруға үлкен үлес қосып келеді.

Профессор Ж. Караевтың деңгейлеп - саралап оқыту технологиясы жаңаша өзгерген мақсатпен оқушылардың өздігінен танып, іздену іс-әрекеттерін меңгертуге талап етеді. Бұл технологияда бірінші орында оқушы тұрады және өз бетімен білім алудағы белсенділігіне аса назар аударады.

Деңгейлеп - саралап оқыту технологиясында міндетті үш деңгейлік, қосымша шығармашылық деңгей талаптарынан тұрады. Оның басты мақсаты-сынып оқушыларын «қабілетті-қабілетсіз» деген жіктерді болдырмау. Сабақта қандай оқушы болмасын, жақсы оқитынына қарамастан жұмысты 1-деңгейден орындайды. I деңгей тапсырмаларын орындау Мемлекеттік білім стандарты талаптарының орындалуына кепілдік береді. I деңгейді орындаған оқушы «3» деген бағамен бағаланады. әрбір оқушы I деңгейді орындауға міндетті және одан жоғары деңгейдегі тапсырмаларды орындауға құқылы. Осы тұрғыдан алғанда «үлгірімі төмен, баяу» оқушы жақсы оқитын оқушыға ілесе алмай жатса не істеуге болады?» – деген сұрақ туады.

I деңгейден аса алмай жатқан жағдайда қалған тапсырмаларды үйде орындауға беру керек.

Деңгейлеп - саралап оқыту технологиясының екінші бір жағы – оқушыларды дүниежүзілік білім жүйесінде қолданылатын рейтинг - ұпай жинау әдісіне баулу. Деңгейлік тапсырмалар рейтинг – ұпай жинау әдісімен бағаланатынын ескерсек, оқушылардың деңгейлік сабақ өткеннен кейін де сол тапсырмаларда жіберген қателіктеріне, тапсырмаларын орындауда қолданған тәсілдеріне анализ жасап, қателіктері мен кемшіліктерін анықтай білуге мүмкіндік береді. Келесі тапсырмаларда оқушы неғұрлым көбірек ұпай жинау үшін ізденіп оқытушыдан, жолдастарынан, қосымша материалдардан білім жинайды.

Деңгейлеп оқыту - 1. Бұл жалпы дидактикалық жүйенің бір бөлігі. Ол әр түрлі деңгейлі оқу тобына арналады. 2. Оқу үрдісін ұйымдастыру нысаны /формасы/. Мұғалім мінезқұлқы, білімі ортақ деңгейлі оқушылармен жұмыс істейді.

Деңгейлеп оқыту - 1. Әр түрлі мектеп, сынып оқу тобы үшін оқытудың әр түрлі деңгейлі жағдайын жасау. 2. Әр түрлі гомогенді топта, сыныпта оқытуды қамтамасыз ететін әдістемелік, психологиялық-педагогикалық және ұйымдастыру, басқару шараларының кешені. Оның негізгі ұстанымы - саралап оқыту.

1.2 Деңгейлеп - оқытудың жолдары, бағыт - бағдары.

- жас құрамы бойынша /сыныптар, жасы бойынша тетелестер, әр жастағы оның білім деңгейі бір топтар/;

- жынысы бойынша /бір мектептен, мектеп, сынып, әйел, ер, аралас/;

- ақыл-ой даму деңгейі бойынша /жетілген деңгейлері негізінде/;

- жеке психологиялық типі бойынша /ойлау қабілеті, темперамент, мінез-кұлық/;

- денсаулық деңгейі /жалпы топ, денсаулығы нашарлар, көз көруі, құ-

лағының естуі және т.б./.

Деңгейлеп оқыту мақсаты - әр сыныпта әр топтың, әр оқушының қабілеті мен мүмкіндік деңгейіне сай жалпы білім беру.

Деңгейлеп оқыту ерекшеліктері:

- дәстүрлі оқытуға тән оқушыларды барлығын бірдей тең дәрежеде оқытуды қабылдамайды. Оқыту мазмұны әр сыныпқа, топқа, оқушыларға білімді қабылдау қабілетіне сай ұсынылады;

- мұғалімнің білімі нашарларға көмектесуге, қабілеті жоғарыларға ерекше назар аударға мүмкіндігі болады;

- оқушының өз қабілеттерін терең, жан-жақты жүзеге асыруға мүмкіндігі болады;

- «Мен» тұжырымы деңгейі көтеріледі, қабілеттің, білімділігін тереңдетеді, сенімі бекиді, білімі нашарлардың өзіне деген сенімі пайда болады;

- оқуға қызығушылық уәж пайда болады.

Деңгейлеп тапсырмалар дегеніміз – балаға шамадан тыс жүктеме беру емес, керісінше, оқушының біліміне, мүмкіндігіне сұранысы мен қабілетіне сәйкес дайындалған сатылы жұмыстар жүйесі. Жұмыста мұндай

саты төрт деңгейлік тапсырмалардан тұрады.

Сондықтан оқыту да қоғамдық құбылысқа жатады. Оқытуды екі түрлі мағынада қарауға болады. Біріншісі – мектепке арнайы пәндерді оқыту. Екіншісі – өмірде оқыту, өмірге үйрету. Тәрбиелеу, оқыту – егіз ұғым. Оқыта отырып тәрбиелейміз, тәрбиелей отырып оқытамыз.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Л.Бектұрғанова. Әліппе. Оқушылардың таным әдебиетін жеделдету және олардың басқаруы. Шымкент, 2001.
2. Л.Бектұрғанова. Ана тілін жүйелі оқыту және оқушылардың өзін-өзі басқаруы (технологиялық әдістемелік 1-4 сыныптар үшін).
3. Л.Бектұрғанова. Қазақ тілі. Сауаттылықты жеделдету және оқушылардың өзін-өзі басқаруы.(жаңа технология әдістемелігі). Шымкент, 2001.
4. Л.Бектұрғанова. Дүниетану. Ізгілік ұстанымдары өзін-өзі басқаруы. (жаңа технология әдістемелігі). Шымкент, 2002.
5. Т.Т.Ғалиев. Интенсификация учебного процесса: системный подход. Астана, 2005.

Сұлтанбекова Ж.Х., аға оқытушы

Қостанай мемлекеттік педагогикалық институты

МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ БАЛАЛАРҒА ЖАН-ЖАҚТЫ ТӘРБИЕ БЕРУДІҢ НЕГІЗДЕРІ

«Балалар бақшасында тәрбиелеу бағдарламасы» балалардың дене, ақыл-ой, адамгершілік, эстетикалық тәрбиесін олардың жасына және жеке басының психофизиологиялық ерекшеліктеріне байланысты қарастырады.

Бағдарламада қойылған міндеттер ойдағыдай жүзеге асу үшін, әрбір балалар бақшасының өзінің ұйымдастыру, педагогикалық: тұрмыс-тіршілі-

гіне қажетті жағдайлар жасалған, олардың тұрмысы мен алуан түрлі әрекеттерін дұрыс ұйымдастыру мәселелері шешілген болуы қажет. Тәрбиеші шаттыққа толы көңіл-күй, бір-біріне деген тілектестік, қарым-қатынас, қызғылықты да танымдық сабақтар мен ойындар – осының бәрі әрбір баланы өзін баққыты сезінетіндей жағдай туғыза алатын болуы керек.

Балалар бақшасындағы педагогикалық процестің ұйымдастырушысы әрі жетекшісі тәрбиеші болып табылады. Сондықтан оның нәзік те мәнерлі сөзі, орнықты сезімі, сабырлылығы, балаларға деген әділетті қарымқатынасы – бар бейнесі үлкен рөл атқарады.

Тәрбиеші өз жұмысын балалар шамадан тыс абырдап немесе жалығып кетпейтіндей және іс-әрекеттің бір түрінен екінші түріне уақытында ауысып отыратын етіп құрылуы керек.

Әрбір балалар бақшасында мектепке дейінгі мекемелердің құрылысы мен санитарлық ережелерін сақтауды, мектеп-интернаттар, балалар үйі, мектепке дейінгі және басқа оқу тәрбиелік мекемелеріне арналған өрт қауіпсіздігінің типтік ережелерінің, балалар бақшасындағы және балалар алаңындағы балалар өмірі мен денсаулығын сақтауды ұйымдастыру жөніндегі нұсқауды қатаң қадағалау керек.

Түрлі жас ерекшеліктеріндегі топтардың әрқайсысында балалар тұрмысын тиімді ұйымдасуы қажет. Топтағы және алаңдағы жиһаздар, ойыншықтар, құралдар, құрал-жабдықтар педагогикалық, гигиеналық және эстетикалық талаптарға сай болуы керек.

Жиһаз дегеніміз – жеңіл, ыңғайлы, түсі ашық, сулы шүберекпен оңай тазалап алуға болатын қарапайым құрылым. Үстелдер мен орындықтар баланың бойына сәйкес өлшеніп алынуы керек. Орындық биіктігінің үстел биіктігіне сәйкестігі орындықта отырған бала үстел үстіне қолдарын шынтағынан бүгіп еркін отыратындай болуы керек. Бұл талапты бұлжытпай орындау қажет.

Түрлі жас ерекшелігіндегі топтардың әрқайсысында кем дегенде екі мөлшердегі үстелдер мен орындықтар болғаны жөн.

Ойыншықтар сақтауға арналған аласа ашық шкафтарды топ бөлмесінің әр жеріне қойған қолайлы, сонда

балалардың бірнеше шағын топтарын бір мезгілде ойынға ұйымдастыруға мүмкіндік беріледі.

Сабаққа арналған үстелдерді табиғи жарық үстелге келіп отырған баланың сол жағынан түсіп тұруын ескере отырып, терезеге жақын орналастыру керек. Терезеден қашықтау жердегі үстелдерге жарық аз түседі, сондықтан балаларды айына бір рет орын ауыстырып отырғызу ұсынылады.

Балалардың жүріп-тұру табиғи қажеттілігін ескеріп, топ бөлмесі мен алаңдарда артық жиһаздар мен құрал-жабдықтар бөгет жасамауы керек. Сабақ пен ойынға орын босау үшін, топ бөлмесінде қабырғадан шығарылған жиһаздар болғаны жөн.

Топ бөлмелерін қалыпты жарықпен қамтамасыз етуі қажет. Табиғи сәуленің жарық коэффициенті (терезенің әйнек салынған бөлігі ауданының еден ауданына қатынасы) 1:4, 1:5 болуы керек. Лампа жарығының кезінде қызу еденнің 1м² ауданына 25вт-тан, люминисцентті жарық кезінде 50вт³ – тен кем келмеуі керек.

3-7 жастағы балалар режим бойынша күніне бір рет ұйықтайды, жас шамасына қарай олардың ұйқысы бір жарым сағаттан 3 сағатқа дейін созылады.

Түрлі жас ерекшеліктеріндегі топтардың әрқайсысында ұйқы үшін дұрыс жағдай жасалынуы қажет. Керуеттері тегіс, орнықты болуға тиіс. Олардың бір-бірінен ара-қашықтығын шамамен 50см және терезеден дәл сондай қашықтықта орналастыру ұсынылады. Керуеттерді терезеге параллель етіп қою керек. Бұл – оларға табиғи жарық жақсы түсіп, жақсы желдетілуі қамтамасыз етеді. Жастықтары жұмсақ (бірақ мамық емес), көлемі 40×60см болуы керек.

Күндізгі ұйқыға жатқызуға дайындалғанда ұйықтайтын бөлмеде жайлы жағдай жасап, ұйқы кезінде тыныштық сақтау керек. Балалардың оянуына қарай біртіндеп тұрғызып дұрыс.

Дені сау баланы тәрбиелеудегі ең бір қажетті шарт ауа тәртібін сақтау. Бөлмелерді дер кезінде желдетіп отыру қажет, бірақ балалар бөлмеде жүрген кезде есік пен терезені бірдей ашып, өтпе жел соқтыруға болмайтынын есте ұстау қажет.

Балалар жылдың салқын уақыттарында күн тәртібіне сәйкес 3,5-4 сағатта, ал жазда іс жүзінде күні бойы далада болуы керек, сондықтан ойындар, спорттық серуендер және т.б. өткізуге жағдайлар жасау қажет.

«Балалар бақшасында тәрбиелеу бағдарламасында» әртүрлі жас ерекшелік топтарындағы балаларды тәрбиелеудің негізгі міндеттері анықталып, әрбір топтың тұрмыс-тіршілігін ұйымдастырудың педагогикалық негіздері берілген.

Топтарды топтастыру кезінде мынадай педагогикалық жайларды басшылыққа алу керек: барлық балалардың жастары шамалас болуы қажет. Мысалы, ересек балалар тобында 5 жасқа толған немесе қыркүйекте толатын балалар мектепке дайындық тобында 6 жасқа толған немесе 1 қазанға дейін толатын балалар бола алады.

Ересек балалар мен мектепке дайындық тобындағы балалар екінші жылға қалуға яғни қайтадан сол бағдарламамен тәрбиелеуге болмайды. Мұндайда балалардың бойында тәрбиешінің нұсқауларын немқұрайды орындайтын жағымсыз әдет қалыптасып, уақытын мақсатсыз өткізетін болады.

Дені сау, көңілі шат, іскерлігі мен дағдысы қалыптасқан балаларды тәрбиелеудегі маңызды жағдайлардың бірі – дұрыс тәртіпті ұйымдастыру болып табылады. Тәртіп балалардың тұрмыс-тіршілігін қалпына түсіріп, олардың жеке және ұжымдық әрекетін, тамақтануларын, дем алуларын жүйеге келтіруді анықтайды.

Бағдарламада әрбір жас ерекшелігіндегі топтардың әрқайсысына арналған үлгі тәртіптер берілген. Жер-

гілікті жағдайларға байланысты оған әртүрлі өзгерістер енгізілуі мүмкін, мысалы, балалардың келу және қайту уақыттары. Алайда, тәртіптің негізгі ұстанымдарының құралы: ойнау, оқу, ұйықтау, серуендеу уақытын жүйесі мен тамақтану арасындағы үзіліс кездері сақталып отырады.

Күн тәртібін орындау тәрбиешілер мен күтуші адамдардың еңбегін дұрыс ұйымдастыруды қамтамасыз етеді. Тәртіпті орындау кезінде тәрбиеші өз жұмысын күш түспейтіндей және шамадан тыс асығыстық жасамайтындай етіп құруы қажет. Балалар бақшасында жуынатын, киініп-шешінетін бөлмеде балалардың көп топырлауын, жуыну кезінде ұзақ кезекке тұруды, тамақтану кезінде үстел басында күтіп отырып қалуды, болдырмау керек. Мысалы, түскі тамақты ішер алдында тәрбиеші ойнап жатқан балалардың ойынын бұзбай, ойынды бұрын тоқтатқан, тамақты асықпай, жай ішетін балалардың қолдарын алдымен жуғызады. Үстел басында балалар шағын топ болып отырады. Серуендеуге жиналғанда да осылай біртіндеп реттеу керек. Балалардың жартысынан көбі киініп болған кезде, тәрбиеші оларды далға шығарады, қалғандарын күтуші апайдың бақылауында киінуге қалдырады. Бұл ұстаным денсаулық жақсарту шараларын өткізу кезінде де сақталуы керек.

Мектеп жасына дейінгі балалардың маңызды әрекеті – ойын болып табылады. Ойын үстінде балалар өздігінен әрекет жасайды, араласады, өзара қарым-қатынас жасайды. Ойынның материалдық негізі – ойыншықтар. Олар әрбір топта алуан түрлі және балалардың жас ерекшелігіне сай болулары керек.

Ойын уақыты күн тәртібінде анықталған. Бағдарламада ойынның әр түрін күннің әр мезгілінде өткізу жөнінде ұсыныстар беріледі.

Еңбек балалар тәрбие берудің маңызды құралы болып табылады. Оның көлемі жас ерекшеліктеріне

байланысты бір топтан екінші топқа қарай күрделеніп отырады.

Балалар бақшасында бұл әрекеттерді ұйымдастыру үшін балалардың жасына, гигиеналық талаптарға сай материалдар мен құрал-жабдықтар болуы керек.

Еңбек ету әрекетін ұйымдастыру жақсы ойластырылған болуға тиіс. Мысалы, балалармен бірге бақшаны суаруда кім қандай жұмысты орындайтынын «шелекпен су тасу, суғару») және қандай құрал-сайманды пайдаланатынын (шелек, су сепкіш және т.б.) алдын-ала бөліп қою керек.

Бала табиғатынан-ақ белсенді болып келеді. Баланы қозғалтпай қою немесе жақсы ұйымдастырылмаған әрекет қана шаршатады. Сондықтан да балалар бақшасындағы тұрмыс-тіршілік балалар қызықты, жаңа нәрселерді үнемі сезіп-біліп пайдалы дағдылар мен іскерлікке үйреніп, денелері өсетіндей болып құрылуға тиіс.

Сонымен бірге балалар бақшасындағы оқытудың бір формасы – сабақ. Оның үлкен тәрбиелік маңызы бар. Балалар сабақтан білім алады, өздігінен қарапайым талдаулар мен қорытындылар жасауға үйренеді. Бұл олардың танымдық қызығушылықтарын дамытады. Сабақта балаларға эстетикалық, адамгершілік, дене тәрбиелерін беру жүзеге асырылады.

Балалар бақшасында балаларға дене тәрбиесін берудің мынадай негізгі міндеттері шешіледі: денсаулықты нығайту және ағзаны шынықтыру, дене түзілісін жарасымды дамыту, қозғалу дағдылары мен іскерліктерін қалыптастыру. Ол үшін қолайлы гигиеналық жағдай туғызып, күн тәртібін дұрыс жасау керек. Балалардың денсаулығын нығайтуда ағзаны шынықтырудың маңызы зор. Ол үшін балалар бақшасының күнделікті өмірінде бөлмелерде қалыпты температура сақтап, таңертеңгілік жаттығу жасап, жүйелі тәртіппен серуендеуге бейімделу керек. Бұдан басқа арнайы

шынығудың шаралары: сумен шайыну, ысқылап сүртінуді қарастырылған.

Бірінші, яғни ең кіші жастағы балалар тобынан бастап барлық топтарда ертеңгі тамақ алдында таңертеңгілік жаттығу өткізілуі тиіс, оның ұзақтығы бағдарламада көрсетілген. Тәулік бойы болатын топта таңертеңгілік жаттығу ұйқыдан тұрысымен өткізілгені дұрыс. Жаттығу басталар алдында орынды дайындап алу керек (егер сабақ топ бөлмесінде өткізілсе, үстел мен орындықтарды жылжытып, еденді сулы шүберекпен сүртіп, балалардың киімдерін жеңілдетіп, есіктің үстіңгі бөлігін ашу). Жылы кездері таңертеңгілік жаттығуды таза ауада жасау ұсынылады. Жаттығулар үдемелі жүріс немесе жүгіруден бастау керек. Содан соң жай сапқа тұрғызу, сапты қайта құру және денешынықтыру сабағы кезінде үйренген балалардың жалпы дамуына арналған жаттығуларды пайдалану. Жаттығуларды тандап алу төмендігідей ретте ұсынылады: қолдың қары мен иық бұлшық еттеріне, дене бұлшық еттеріне, аяқ бұлшық еттеріне арналған жаттығулар. Жаттығу баяу жүгірумен және жай жүрумен аяқталады.

Жақсы ұйымдастырылған серуен, таза ауада өткізілген ойындарда балалардың денсаулығын нығайту жағдайларының бірі болып табылады. Серуен кезінде кездесетін табиғи бөгеттерді балалардың негізгі қимылдарын дамыту үшін пайдаланып отыру керек. Мысалы, кіші топтағы балаларға кішкене арық – жылғалардан аттап өтуді, ал ересек және орта жастағы балалар тобындағыларға одан секіріп өтуді немесе тақтайша бөрене бойымен өтуді, соқпақ жолмен жүріп өтуді, төбешікке көтерілуді және одан жүгіріп түсуді және т.б. ұсыну.

Серуеннің міндетті түрдегі бөлігі қимыл, спорттық ойындар мен сауықтар болуға тиіс. Тәрбиешілер жұмыс істейтін топтағы балалардың жасына лайықты ұсынылған қимыл ойындарын білуі керек. Серуен кезін-

де тәрбиеші балалардың көңіл-күйлеріне, қабілеттеріне көңіл бөліп, керекті жағдайда қимыл ойындарын байсалды ойындармен немесе керісінше ауыстырып отыруы керек. Балалардың қимыл ойындарына деген қызығушылықтарын қолдап отыру мақсатымен ойыншықтар мен құралдарды да мезгіл-мезгіл ауыстырып отырған жөн.

Гигиеналық дағдыға тәрбиелеуге де үлкен назар аудару қажет. Балалардың жеке басының гигиеналық дағдысын қалыптастыру – дене тәрбиесінің келелі міндеттерінің бірі. Мысалы, кішкене топтарда ересектердің ескертуімен және көмегімен тамақ алдында, тамақтан соң, кірленгенде қолын, бетін жууға, өз сүлгісімен, өз қол орамалымен сүртінуге, тамақ ішкенде мұнтаздай таза болып отыруға, тамақты әбден шайнап жеуге үйретеді. Мұндайда ересектер мен балалардың үлгілер келтіріп отырған жөн. Тәрбиеші балаларға көмектесе жүріп, жеңді қалай түруді, қолды қалай сабындайды көрсетіп, түсіндіріп, ескертіп, ол тек орамалын ғана пайдалануын үнемі қадағалап отырады. Осының бәрі тәрбиешіден ұстамдылықты, шыдамдылықты, балаларға деген үлкен көңіл бөлушілік пен сүйіспеншілікті талап етеді. Осы топтың балаларымен жұмыс істегенде оларды ұрсуға, сөгуге, «үлкен болсаң да істей алмайсың» деп кіналауға болмайды. Әр бала өз сүлгілерін тез тауып алуды үйрену үшін, әрбір баланың ілгішiне айқын заттық суреттер жабыстырып қою ұсынылады.

Орта жастағы балалар тобы қол орамалдарын ескертусіз-ақ пайдаланып, жөтеліп, түшкірген кездерінде теріс айналып, аузын қол орамалымен басып сүртіне білулері керек. Оларды тамақ алдында қолдарын әбден жууға, ал тамақтан кейін аузын шайқауға, түнге қарай тісін тазалауға үйрету керек.

Ересек және мектепке дайындық топтарының балалары бұл дағдылар-

ды тәрбиешілердің қадағалауымен жүзеге асыруға тиіс. Қадағалап отырмаса, балалар жеке бастың гигиеналық ережесін әрқашан сақтай бермейді, демек, дағды бұзылады.

Тәрбиелеуде балаларға бұрыннан қойылған талаптардан ауытқу деген болмайды.

Балалар бақшасындағы тәрбиелік оқыту жұмысының негізгі формасы – сабақ, оның басты мақсаты – балалардың ақыл-ойын дамыту, оны мектепке даярлау. Тәрбиеші балаларды қоршаған өмір мен табиғат құбылыстарын жүйелі түрде бақылауға саналарын оятып отыруы керек. Бұл балалардың білімге құштарлығын дамытып, ой-өрісін кеңейтеді, олардың әсерін реттеп және анықтауға икемдейді. Тәрбиешінің анық та бейнелі сөзі, әсерлі үні балаларды бақылағыштыққа деген ынтасын арттыра түседі.

Қай кезде болса да алдыңғы қатарлы ойшыл адамдар тәрбиеші еңбегін жоғары бағалап, оның қоғамдағы рөлін құрметі де маңызды деп санаған. Бұл жөнінде К.Д.Ушинский: «...тәрбиеші өзін өткен мен болашақтың арасында тірі дәнекермін, шындық пен жақсылықтың күдіретті жауынгерімін деп біледі және ол өз ісінің сырт қарағанда қарапайым екендігін, бірақ тарихтың ұлы істерінің бірі екендігін, бұл істен көптеген ұрпақтар нәр алатынын түсінеді» деп жазды. Еңбектеген баладан ғұлама ғылымға дейін ұстаз алдынан өтеді. Мемлекет қайраткерлері де тәрбиеші-педагогтерден тәлім-тәрбие алады. Педагог адамзат қоғамы жасап шығарған байлықты жас ұрпаққа үнемі сіңіріп отырады.

Тәрбиеші-ұстаздың ада өміріндегі рөлі туралы халқымыздың классик ақыны Абай:

*Ақырын жүріп анық бас,
Еңбегің кетпес далаға,
Ұстаздық қылған жалықпаса
Үйретуден балаға, –*

десе, словянның ұлы педагогы Ян Амос Коменский: «Мұғалімнің атқа-

ратын қызметі өте құрметті. Әрі тамашылығы соншалық, күн астында мұндай қызмет жоқ», – деп бағалаған.

Олай болса, тәрбиеші балалардың жақын досы болуы керек, ал еркелетуге сақтықпен қарағаны жөн. Бір баланы еркелету басқа балалардың қызғанышын тудырады. Дегенмен балаларды еркелету де қажет. Тәрбиеші өз талабын жүйелі, табандылықпен жүргізіп, өз ісіне ыждағатты, ұқыпты болуы қажет. Бала тек адамның жеке басының тікелей тигізетін әсері арқылы ғана тәрбиеленеді.

Қорыта келгенде, тәрбиешіге тән негізгі қасиеттер – сенімді саяси идеялық бағыттың болуы, өзінің білімі мен сенімін басқаларға бере білуі, өз мамандығын және балаларды сүйуі, ізденуі, мамандығына сай жоғары білім алуы, көркем-әдеби шығармаларды оқуы, сөзге шешен, қоғамдық жұмысқа белсенді болуы абзал. Тәрбиешіге педагогикалық бақылампаз, зейін, ақыл-ой, ерік-қайрат, жігер, шыдамдылық, ұстамдылық, шыншылдық, адалдық, қарапайымдылық, ізет-

тілік, әділеттілік т.б. басқа қасиеттер қажет.

Тәрбиеші жеке басының үлгісі ретінде жас ұрпақ тәрбиесінде ең әсері әдістердің бірі, өйткені балалар тәрбиешіге барлық жағынан еліктейді. Сол себептен де ол үнемі жинақы, таза, ұқыпты, сөйлеген сөзі мәнді, ойлы, салмақты, асықпай, байыппен сөйлеуі жөн. Бала осының бәрін тез қабылдайды. Бұл сияқты адамгершілік қасиеттерді игерген тәрбиеші баланың дамуына әсерлі ықпал етеді.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Жұмабаев. М. Педагогика. Алматы Рауан - 1992.– 112 б.
2. Құжанова Н. Халқыма деп іс қылдым. Алматы -1998. -170 б.
3. Отбасы және балабақша. -2005. №7 - 36 б.
4. Тәрбие құралы. -2004. №3 - 17 б.
5. Меңжанова Ә. Мектепке дейінгі педагогика. -Алматы. 1978. -238б.
6. Баймұратова Б. Баланы мектепке тәрбиелеу жөнінде. Атамұра. 1981. - 64б.

Тулькибаева Н.Н., доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой

Большакова З.М., доктор педагогических наук, профессор

Челябинский государственный педагогический университет

МОДЕЛИ И ПРИНЦИПЫ РАЗВИТИЯ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ О ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Педагогические теории, идеи формирования у будущих специалистов профессиональной деятельности исходят из необходимости осознания содержания деятельности и выявления структуры педагогической деятельности. Но структура может быть рассмотрена с различных позиций. Оценивая характер различных структур, можно выделить среди них наиболее значимые для педагогики: операционные, содержательные и функциональные. Нами предпринята попытка создания системы структур и определения вектора направленности

их использования для конкретной профессионально-педагогической деятельности. Используя для анализа метод построения дерева конкретных видов профессионально-педагогической деятельности, устанавливаем субординацию названных структур. На начальном этапе используем модель функционального описания деятельности. При этом опираемся на теорию деятельности А.Н.Леонтьева [2]. Предполагаемый ансамбль построения иерархии элементов создан на использовании функционального способа описания деятельности через осоз-

вание функций отдельных действий и операций.

Функциональная модель, выступая первой структурой в познании профессионально-педагогической деятельности, имеет значимые обобщающие, методологические возможности познания законов мышления. В истории науки есть много фактов тому подтверждения, что операционная структура следует за функциональной. Так была постулирована математика Джеймса Клерка Максвелла. (Электричество успешно применялось задолго до того, как люди получили представления о строении атома).

Затем происходит раскрытие содержания отдельных функций. Так рождаются содержательные модели и затем только нашим сознанием осознаются операционные модели как строгие предписания для выполнения деятельности.

Соотношение трех моделей нами понимается и выполняется на основе реализации принципа соответствия между ними.

Принцип соответствия «выполняет различные функции в развитии науки: в период создания нового знания (теорий, идей, законов) он используется как эвристическое средство; после создания новой теории ... используется для установления формальных и содержательных связей между старой и новой теориями; он служит для выработки эксплицитной формулировки новой теории. В масштабах всего научного знания принцип соответствия выполняет интегративную функцию, выступая в качестве средства объединения научного знания в некоторую целостную систему» [4, с.190].

Идея соответствия была использована в начале XX века А.Эйнштейном и Н.Бором [5]. Н.Бор называл ее принципом соответствия. «Анализ преемственности научного знания на примере физической теории убеждает нас в том, что мы имеем здесь дело не

с какой-то частной, несущественной особенностью, а с существенным моментом научного познания. В этом признаке – преемственности научных теорий – находит свое выражение специфика науки как определенной формы общественного сознания» [цит. по 4, с.188].

Содержание принципа соответствия раскрывается через следующие утверждения:

- служит дополнительным внеэмпирическим аргументом, обосновывающим истинность новой теории;
- раскрывает единство логического и исторического в эволюции научно-теоретического знания;
- выполняет логическую функцию, позволяет объяснить органическую взаимосвязь между уже существующими, сформулированными теориями и воспроизвести промежуточные логические связи между ними;
- выполняет эвристическую функцию, помогая строить новую теорию на основе старой;
- является эксплицирующим методом систематизации уже построенной теории;
- выступает как интегрирующий фактор развития знания, являясь одновременно и динамическим принципом ее самокорректируемости.

Сущность принципа соответствия хорошо видна при рассмотрении его компонентов применительно к физическим теориям. *Принцип соответствия* имеет в основном два компонента: предельный переход и качественное различие между предметным содержанием теорий, связанных отношением предельного перехода. Предельный переход на уровне математического аппарата описывается уравнениями определенной теории и позволяет построить методологическую модель. Так можно представить компонент предельного перехода для описания теорий механики:

- уравнения релятивистской механики при скоростях, малых в

сравнении со скоростью света, переходят в уравнения классической механики;

– концептуальная методологическая модель позволяет ньютоновскую механику, которая не содержит в себе никаких фундаментальных физических констант, соотносить отношением предельного перехода три теоретические подсистемы. Предельный переход оценивается как компонент принципа соответствия, как системообразующий фактор или отношение, интегрирующее выше названные теоретические подсистемы в единую целостную систему физического знания. При этом каждая из трех теорий в своей структуре имеет по одной фундаментальной константе: ньютоновская теория тяготения, содержащая гравитационную постоянную g , специальная теория относительности, исходящая из наличия предельной скорости распространения физических взаимодействий - со скоростью света c , нерелятивистская квантовая механика, в ядро которой входит постоянная Планка, фиксирующая минимально допустимое значение действия. Если реализовать и далее идею предельного перехода, то обобщение ньютоновской теории тяготения и специальная теория относительности приводит к общей теории относительности, сущность которой представляет собой релятивистскую теорию тяготения, в ядро которой входят две фундаментальные константы (g и c). Обобщение специальной теории относительности и нерелятивистской квантовой механики позволяют получить релятивистскую квантовую механику, в ядре которой две константы - скорость света c и постоянная Планка.

Модель А.Л.Зельманова позволяет осуществить переход от теории большей степени обобщенности к теориям меньшей степени общности. Предельный переход оцениваем как компонент принципа соответствия,

как системообразующий фактор или отношение, интегрирующее выше названные теоретические подсистемы в единую целостную систему физического знания.

Второй компонент принципа соответствия представляет качественные различия теорий различной степени обобщенности. Так выделение ньютоновской теории тяготения в отдельную теоретическую подсистему, отличающуюся от подсистемы квантовой механики, возможно на качественном различии между предметным содержанием двух названных теорий, связанных отношением предельного перехода. Это различие проявляется в сущности теорий: в рамках ньютоновской механики не обсуждается вопрос природы сил, а лишь оценивается сущностная сторона в качестве причины изменения состояния относительно покоя или равномерного прямолинейного движения. Данный пример очень хорошо демонстрирует качественное различие содержания предмета. Если в ньютоновской теории тяготения источником гравитационной силы является масса, сущность которой может быть определена как «гравитационного заряда». В механике масса тела выступает и мерой его инертности. Концептуально содержания понятий инертной и гравитационной массы тела различаются, но экспериментальные данные утверждают с высокой степенью точности, что значения их совпадают. И этот экспериментальный факт объясняется с позиции принципа соответствия, где ньютоновская теория тяготения будет содержать в себе классическую механику как предельный случай.

Можно было найти и другие гипотетические схемы, которые позволяют устанавливать на основе принципа соответствия функциональные связи между частными утверждениями или общими и частными как предельный переход.

Принцип соответствия объясня-

ет уникальное явление, заключающееся в том, что различные теории могут строиться на единых фундаментальных экспериментальных данных. Их интерпретация имеет предельный переход. Такой эмпирический материал выступает и в форме метаязыка. Это явление можно назвать существованием между научными системами знаний фактологических связей, переноса из одной научной системы в другую эмпирических данных. Использование метаязыка оставляет понятийный аппарат без применения. В истории развития психологических теорий можно объяснить данным проявлением принципа соответствия теории Ж.Пиаже и Л.С.Выготского о соотношении обучения, воспитания и развития. Революционную теорию взаимообусловленности развития личности и целенаправленного обучения и воспитания Л.С.Выготский [1] строит на педагогических фактах, большом эмпирическом материале, собранном Ж.Пиаже [3].

Для управления учебно-познавательной деятельностью обучающихся, при разработке системы формирования профессионально-педагогической деятельности исходим из закономерностей:

- «сложения» отдельных элементов знаний в целое;
- определение возможности постепенного разворачивания более общих знаний в более частные, абстрактных - в конкретные;
- основными дидактическими принципами, обеспечивающими в процессе усвоения системы знаний и формирования профессиональных умений, развитие способностей, является принцип развития и соответствия;
- создание условий работы обучающихся на грани постоянного стремления развивающейся личности к самообразованию (самообучение и самовоспитание).

Покажем еще один возможный путь рождения педагогической теории, подходов, парадигм конкретных дидактических принципов. Заметим, что за общедидактическую готовность выпускника педвуза в ответе дидактика. Педагогические теории интенсивно развиваются. Одна педагогическая парадигма сменяет другую. Если принять, что более эффективной является последняя из них, тогда это будет компетентностная. Одна педагогическая теория, если даже самая признанная, получившая статус парадигмы, не может разрешить проблему готовности выпускника педвуза к педагогической деятельности. Самый очевидный подход в данной ситуации – это поиск системы (комплекса) педагогических теорий, парадигм. Следовательно, на равных с компетентностным подходом, который в настоящее время создается, необходимо выделить другие, присущие нашему времени. В комплекс педагогических парадигм могут быть включены: когнитивная; личностная; культурологическая; компетентностная. Мы выделили один из возможных комплексов педагогических парадигм. Но предложенный комплекс тоже может оказаться не эффективным.

Если оценить уровень достижения цели как результат обучения, то можем говорить: о достигнутой цели, не полностью достигнутой цели и ситуации не достигнутой цели. Оказывается в данном случае возможна ситуация, когда наряду с формированием *знаний*, ценностного *отношения* к ним и действиям, формируются *незнания* (или иные отношения). Причинами незнания могут быть логические ошибки, которые возникают в процессе целенаправленного формирования знаний.

Предлагаем иную совокупность педагогических теорий, которую назовем *двуполярной*. Основное ее содержание системы раскроем через:

– педагогические средства целенаправленного формирования отдельных элементов дидактических единиц, их совокупностей, ценностного отношения;

– преодоление незнания, возникающей несформированности у обучающихся, которое может проявляться в различного рода логических ошибках или нарушении механизмов мышления.

Обнаружение точек зарождения незнания и определение средств их предупреждения обеспечивает дидактическую безопасность готовности студента педвуза к педагогической деятельности, которую мы называем дидактическим принципом. Дидактическую безопасность готовности к педагогической деятельности определим как готовность студентов к созданию двуполярной системы педагогических средств. Механизмом реализации сформированности названной готовности выступают принципы: систематичности, достаточного уровня качества достижения цели, разносторонности в выборе средств достижения, дополнительности. Принцип системности может быть реализован на различных уровнях обобщенности: моделей образования, парадигм образования; педагогических теорий; внутреннего расщепления модели, парадигмы, теории. Принцип достаточного уровня качества достижения цели предполагает выполнение требований государственных образовательных стандартов различного уровня (общеобразовательного; профессионального-начального, среднего, высшего профессионального образования; послевузовского). Принцип разносторонности в выборе средств достижения сформулированной цели выступает ядром совокупности выделяемых принципов. Он предполагает учет различных типов мышления обучающихся, стилей преподавания и стилей учения, процесса целенаправленного формирования отдельного

элемента стандарта, их совокупности при постоянном обобщении. При этом выделяем очень важный элемент целенаправленного процесса – каким является механизм этого процесса. Всякий раз критерием выполнимости принципа разносторонности в выборе средств достижения выступает результат процесса, его сравнение с поставленной целью. Коль данный принцип предполагает выбор, то поставим вопрос: выбор чего? Ответим: выбор конкретной педагогической теории (или теорий) достижения результата. А результатом может стать и недостижение заданного уровня цели. Возникает диалог между знанием и незнанием. Поэтому предстоит выбор теории формирования конкретной дидактической теории и выбор теории предупреждения сформированности незнания. Итак, результатом целенаправленного освоения государственного стандарта может быть как знание, так и незнание. Из этого необходимо исходить при проектировании педагогического процесса. Поэтому выбор средств для достижения достаточного уровня качества образованности может исходить из создания двуполярной совокупности: *целенаправленного формирования дидактических единиц и целенаправленного предупреждения незнания.*

Принцип дополнительности обеспечивает создание оптимальной системы хотя бы из двух подсистем: целенаправленного формирования дидактических единиц, определенных государственным стандартом и не менее важной подсистемы целенаправленного предупреждения незнания на различных уровнях обобщения. Выделенные подсистемы, дополняя друг друга, создают единую систему реализации государственного образовательного стандарта и в разные периоды педагогического процесса могут меняться местами в соотношении основной и дополнительной.

К основной подсистеме могут быть отнесены все модели образования, педагогические парадигмы, дидактические теории обучения, конкретные педагогические технологии и частные методики. Как правило, все перечисленные средства обучения предполагают пусть даже в первом приближении, но целенаправленный линейный процесс становления и развития отдельного дидактического элемента или их совокупности в сознании обучающихся.

Преодоление незнания, возникающей несформированности знаний обучающихся, которое может проявляться в различного рода логических ошибках или нарушении механизмов мышления, также носит целенаправленный характер.

Происхождение незнания обучающихся возможно понять, если исходить из логико-гносеологического подхода к анализу результатов педагогического процесса. Так, обобщая уровень знаний дидактических единиц обучающимися, можем утверждать, что студенты очень слабо представляют процесс деления на значимые и незначимые свойства (признаки) явлений, не владеют правилами систематизации, не могут определить основание для классификации предметов (явлений), не могут выделить связи и отношения между ними.

Итак, дидактика обеспечивает реализацию педагогическими теориями целенаправленного формирования дидактических единиц в сознании обучающихся, ценностного отношения к ним. При этом возможно ис-

ходить из предположения, что в сознании обучающихся возникают логические и психологические дефекты, которые необходимо преодолевать, используя закономерности возникновения незнания и путей их преодоления.

Теории дидактики управляют процессом подготовки профессионалов, реализуют целенаправленные действия по усвоению государственного образовательного стандарта обучающимися, действию по обнаружению точек зарождения незнания и определения средств их предупреждения. Сформулированная методология обеспечивает дидактическую безопасность готовности студента вуза к педагогической деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования: Мышление и речь: Проблемы психологического развития ребенка / Под ред. А.Н.Леонтьева и А.Р.Лурия.- М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956.- 519 с.
2. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2-х т.- М.: Педагогика, 1983.- Т.1.- 391 с.; Т.2.- 320 с.
3. Пиаже Ж. Избранные психологические труды.- М.: Просвещение, 1969.- 659 с.
4. Раджабов У.А. Динамика естественно научного знания: Системно-методологический анализ.- М.: Наука, 1982.- 336 с.
5. Эйнштейн А. Физика и реальность.- М., 1965.

Успанова Р. Б., ст. преподаватель

Костанайский государственный педагогический институт

ДИАЛОГ КУЛЬТУР В ПРЕПОДАВАНИИ ЭТНОПЕДАГОГИКИ

Интеграционные тенденции в рамках мирового сообщества, интенсивные миграционные процессы, раз-

вивающие транснациональные компании со множеством филиалов в различных государствах способствуют

все в большей степени динамичному изменению этнического состава многих стран. Казахстан как суверенное государство в этом плане не является исключением. Масштабные социально-экономические преобразования последних столетий создали почву и обеспечили ту реальную действительность, что наша страна является не только многонациональным и поликонфессиональным государством, но и обществом, в котором в наличии многообразие культур. Это дает основание говорить о необходимости поликультурного образования и воспитания, которые связывают все виды культур в единое целое.

Осуществление поликультурного воспитания предполагает учет культурных и воспитательных интересов разных национальных и этнических групп и предусматривает:

- адаптацию человека к различным ценностям в ситуации существования разнородных культур; взаимодействие между людьми с разными традициями;
- ориентацию на диалог культур;
- отказ на культурно-образовательную монополию в отношении других наций и народов.

Именно через поликультурное воспитание возможно формирование в человеке духа солидарности и взаимопонимания во имя мира и согласия, сохранение культурной идентичности различных народов в нашем общем доме – Республике Казахстан.

В современных условиях практически все жители Казахстана живут и действуют в границах нескольких культур, включая основную и разнообразные этнические. Поэтому главная цель, как общего, так и профессионального образования, выводимая из определения роли этнического фактора в нашем обществе, состоит в том, чтобы оказать реальную помощь подрастающему поколению интегрироваться в поликультурное, многонациональное пространство.

Формирование поликультурной личности в ситуации существования множества разнородных культур обеспечивает возможность взаимодействия человека с окружающей средой, диалектическое единство общечеловеческого и национального. Решение этой задачи может быть эффективным лишь при условии реализации этнокультурного подхода в образовании, основанного на национальной идентичности каждого человека, ориентации на диалог культур, их взаимопроникновение, удовлетворение культурно-языковых потребностей и интересов.

Культурное пространство многонационально. Диалог субъектов культурного пространства возможен только тогда, когда каждый из них, создавая свою самооценку и самодостаточность, видит, понимает и принимает ценности партнера в этом диалоге.

Таким образом, можно констатировать, что существование и развитие мира, согласия, взаимопонимания между людьми, являющимися носителями разнородных культур, возможно лишь при условии организации и эффективного функционирования диалога культур. Этот диалог может осуществляться как в контексте историческом через сравнение прошлого с настоящим и прогнозированием будущего, как и в режиме сравнения и определения соотношения общечеловеческой и национально-этнических культур, а также этот диалог культур может быть между отдельными субъектами – представителями разных этнических либо религиозных культур.

Эффективная реализация такого диалога культур возможна в ходе изучения элективного курса «Этнопедагогика». Этнический компонент современного образования может быть определен через призму исторического подхода, поскольку представление о собственной исторической

судьбе – неотъемлемая часть этнического самосознания любого народа. Следовательно, студенты через знакомство с системой традиций и обычаев своего народа, которые формировались веками, получают возможность понять свою культуру не как слабый отзвук, а как результат длительного социально-исторического и культурного развития этноса. Именно это является основой для формирования и поддержания национального самосознания на «стыке» языков и культур многонационального Казахстана, основой для осознания себя в контексте мировой цивилизации.

При поликультурном подходе к образованию любая учебная дисциплина должна перестать быть самодовлеющей, а превратиться в органическую часть единого целостного процесса не только усвоения нового знания, но и формирования поликультурной личности. Изучение этнопедагогики в настоящее время актуально и практически значимо, так как позволяет не только удовлетворить этнокультурные запросы и интересы студента, но и познать культуру тех, кто рядом с ним бок о бок «грызет» гранит науки, сравнить, сделать выводы и обобщения, которые обогатит его знаниями о других культурах, дадут возможность почувствовать гордость и за себя и за других.

Содержание знаний по этнопедагогике ориентировано на формирование личности студентов, способной к саморазвитию, самореализации своих возможностей, стремящей знать, уважать историю, культуру, вековые традиции не только своего народа, но и тех народов, с представителями которых вместе учится.

Этнопедагогика – это не только неиссякаемый родник народной мудрости, народной мысли, нравственного здоровья, это исток народа, его корни. Если человек забывает свои корни, он разрывает связь времен и поколений. Известный писатель Чин-

гиз Айтматов считал: «... человек без памяти прошлого, человек, лишенный исторического опыта своего народа и других народов, оказывается вне исторической перспективы и способен жить только сегодняшним днем». Эти корни питают не только настоящее, но и будущее.

В качестве основных средств воспитания народная педагогика использовала и использует все компоненты народной культуры: фольклор, песню, сказку, пословицы и поговорки, народные художественные промыслы и др. Именно они практически у каждого народа раскрывали содержание воспитания и обучения, являлись основными действенными средствами, определяли нравственные правила и идеалы, нормы общения и человеческих отношений, отражали мировоззрение, мироощущение, миропонимание народа через мифологию, религию, предания и поверия, описывали историю народа в форме эпоса, былин, летописей, устного творчества. Благодаря им раскрывались этнические воззрения народа, украшавшие повседневную жизнь, труд и отдых. Обо всем этом узнают студенты на занятиях по этнопедагогике. При этом никто из них не остается лишь пассивным слушателем. Каждый стремится принять участие в диалоге, вспоминая из своего не очень еще богатого жизненного опыта конкретные примеры, характерные народу, представителем которого он является.

Ведущим компонентом народной культуры, имеющим большое воспитательное значение, является фольклор – устное народное творчество, существующее в виде сказок, пословиц и поговорок, загадок, народного героического эпоса, былин, песенного искусства. Особенностью фольклора является его ярко выраженная не только этническая принадлежность, но и историческая конкретность. В ходе изучения темы: «Сред-

ства народной педагогики» студенты узнают, что фольклор как исторически – конкретная форма народной культуры не остается неизменным, а развивается вместе с развитием народа, вбирает в себя все ценное, что существовало ранее, и отображает новые социальные изменения. Поэтому фольклор всегда самобытен и современен. В качестве сравнительно-исторического диалога студенты приводят в пример эволюцию пословицы: «Учение – свет, а неучение – тьма», которая при определенных социальных условиях превратилась в крылатое выражение: «Учение – свет, а неучение – чуть свет и на работу», современная же интерпретация как нельзя лучше отражает сегодняшнюю реальность: «Учение – свет, а за свет платить надо».

Интересен и показателен диалог субъектов разных этнических культур в отношении народных пословиц, отражающих одну и ту же идею. Например, русская пословица: «Нет дыма без огня» и казахская – «Жел болмаса шөптің басы қозғалмайды» (Без ветра не колыхнется трава) несут в себе одну и ту же идею причинно-следственных связей. Отечество и нация – наиболее родственные формы общественного развития. Как одна, так и другая представляют собой общности, объединенные определенными связями и отношениями. Поэтому чувство национального достоинства предполагает ответственность за судьбу рода, народа, Родины, складывается веками. Родина не даром у многих народов называется матерью благословенной. Образ Родины сопровождает человека с рождения до самой смерти. Много общего в народной мудрости, раскрывающей любовь к Родине, что достаточно полно сконцентрировано в пословицах: «В своем краю, как в раю» (бурятская), «Чириканье родного воробья дороже пения чужого соловья» (чувашская), «Родная сторона – мать, чужая – ма-

чеха», «На чужой стороне и весна не красна» (русская), «Лучше быть нищим себя на родине, чем султаном на чужбине» (казахская). Обращение к фольклору придает диалогу культур духовно-нравственную направленность. Кроме этого студенты по аналогии находят много общего в казахском героическом эпосе и русских былинах. И та и другая форма устного народного творчества отражают этническую принадлежность, и в той и в другой форме рассказывается о конкретных исторических событиях, в качестве героев выступают реальные личности.

Среди многочисленных сокровищ народной мудрости большое место занимает идея совершенной человеческой личности, являющейся примером для подражания. И здесь так же уместен диалог культур, вступающий в который студенты вспоминают, отраженные в устном народном творчестве образы: добрый молодец, красная девица, славный батыр, настоящий жигит – ведь именно так называли самых лучших в народной среде.

Все это и многое другое, что заложено в народной педагогике, многовековом опыте любого народа, может быть использовано в преподавании курса этнопедагогике через и посредством диалога культур. Живя тысячелетия на нашей Земле, народы накапливали культурные богатства, просеивали их через сито времени. Человеческая память, история, литература сохранили старинные песни и национальную одежду, произведения искусства, народные праздники и танцы, художественные ремесла и промыслы, которые через века пронесли своеобразие и красоту национального колорита. Обращение к этническим особенностям в процессе обучения и воспитания подрастающего поколения важно не только потому, что в них сконцентрирован опыт целого народа, хранятся его достижения и нравственное здоровье,

но и потому, что в них истоки и корни этноса, во многом объясняющие поступки и поведение представителей разных народов в конкретных жизненных ситуациях. Это позволяет не просто знать историю, традиции и психологические характеристики живущих вместе народов, но и при необходимости принимать правильные решения для развития межкультурных связей, сохранения этнических культур.

Все, что сохранено и донесено до современных поколений культурой разных народов, представляет непреходящую ценность. Сбережению и умножению этого богатства должна способствовать этнопедагогика. Она является мощным средством в формировании человека культуры, в обогащении его общечеловеческими ценностями, в подготовке и осуществлении диалога культур как важного фактора воспитания поликультурной личности. Вместе с тем необходим тщательный отбор содержания произведений народного творчества, традиций, обычаев, ритуалов, так среди них рядом с положительными проявлениями народной педагогики встре-

чалось не мало того, что на сегодняшний день не может и не должно быть востребовано и использовано в практике воспитания.

Познание, осмысление, переработка и адаптация педагогической культуры прошлого помогут в успешном решении сложных вопросов подготовки поликультурной личности, способной к диалогу в условиях межэтнических и межконфессиональных контактов в современном мире.

ЛИТЕРАТУРА

1. Волков Г.Н. Этнопедагогика – М., 1999.
2. Концепция этнокультурного образования в Республике Казахстан – 1996.
3. Батурина Г.И. Воспитательные возможности различных компонентов народной культуры // Этнопедагогика в системе образования – 2007., № 5
4. Кожаметова К.Ж. Казахская этнопедагогика: методология, теория, практика – Алматы, 1998.
5. Кукушин В.С. Этнокультурные технологии // Этнопедагогика в системе образования – 2006., № 3

Хасанова С.Б., аға оқытушы

Қостанай мемлекеттік педагогикалық институты

ОҚЫТУДА ЖОБАЛЫҚ ӘДІСТЕРДІ ҚОЛДАНУ ТИІМДІЛІГІ

Қоғамның қарқынды ақпараттану дәуірінде адамның жан-жақты дамуы үшін ақпаратты жинақтай білудің, болжамдар мен қорытындылар жасай білудің және жаңа ақпараттық технологияларды қолданудың маңызды рөл атқаратындығы көпшілікке түсінікті болып келе жатыр. Осы орайда, ең алдымен, «информатика» пәнін оқытудың алатын орны ерекше.

Информатика курсының жалпы білімдік функцияларына, оқыту мен тәрбиелеудің басты міндеттерін атқару барысындағы потенциалдық

мүмкіндіктеріне өзгеше назар аударылуда. Осыған байланысты оқыту үрдісіне білімгердің білімпаздық дағдыларын, білгендерін өз беттерінше жүйелеп және ақпараттық кеңістікте қажетті бағытты анықтап үйренуін, шығармашылық тұрғыда ойлана білуін қалыптастыруға, дамытуға тікелей ықпал ететін жобалық әдістердің рөлі артып отыр [1].

Жоба (латыннан аударғанда projectors) «алға кеткен» деген мағынаны білдіреді. Жобалау дегеніміз – бұл ұсынылатын немесе мүмкін бола-

тын объектінің түп тұлғасын (бейнесін) құру үрдісі десек, ал әдістемелік аспекте – «ой, жоспар» деп түсінеміз.

Білімгерлердің білімге деген ынтасын, пәнге деген қызығушылығын арттыратын, соның салдарынан білім деңгейін көтеретін тағы бір әдіс – жобалар әдісі болып табылады. Бірінші рет жоба, оқыту әдісі болып, XIX ғ. екінші жартысында АҚШ-тың ауылшаруашылық мектебінде қолданыс тапты.

«Әдіс дегеніміз – дидактикалық категория; тәсілдердің жиыны, практикалық немесе теориялық білімнің белгілі бір саласын игерудегі амалдар; танымдық жолы, танымдық үрдісін ұйымдастыру тәсілдері».

Жоба ұғымы дидактикалық мақсатқа жету үшін бір идеяны, белгілі бір бұйымды немесе өнімді жасауды, есеп шығаруды, схема құрастыруды жүзеге асыратын, жұмыс нәтижесі практикалық бір жазба, схема немесе есеп түрінде көрсететін жұмыс болуы керек.

Жобалар әдісі негізінде: практикалық немесе теориялық бір мәселені бастан аяқ қарастырып шығатын жобаның түпкі идеясын жүзеге асыру, бір нәтижеге қол жеткізу ісі жатады. Бұл әдіс практикалық бір нәтиже беретін іздеу, зерттеу, таңдау тәсілдерінің кең спектрін пайдаланып оған сыртқы факторлардың әсерін қарастыру болып табылады. Осындай жұмысты орындау барысында балалар алған білімдерін толық пайдаланып, өздері де жаңа бастама идея берулері керек. Жобалар әдісін сауатты түрде қолдана білу үшін алдын ала көп дайындалу, тұрақты түрде жобаны жетілдіру, толықтыру ісін жүргізе білу қажет.

Жобалар әр түрлі типте – зерттеу, шығармашылық жұмыстары, ойындық түрде, ақпараттық (мәліметті жинақтау, оны талдау, өңдеу, орналастыру, безендіру) жұмыстар, практикаға бағытталған істер сияқты болып құрастырыла береді. Пәндік –

мазмұндық аймаққа байланысты мөножобалар (бір пән аясында) немесе пәнаралық жобалар бола береді. Үйлестіру, қадағалау сипатына қарай тікелей (нақты) немесе жасырын координациялық жобалар, байланыстарына қарай – ішкі, аймақтық, халықаралық жобалар болады. Орындаушыларының санына байланысты жеке, жұптық немесе топты жобалар да жасала береді.

Атқарылу мерзіміне қарай – қысқа мерзімді, орташа немесе ұзақ мерзімді деп бөлуге, аралас немесе дистанциялық (қашықтан) халықаралық жобалар деп айтуға да болатындары бар.

Жоба әдістері әлемнің барлық елдерінде өз қолданысын тауып отыр, ол арқылы білімгерлердің әр түрлі саладағы мәселені шешуінде білімдерін интегралдауға, алған білімдерін практикада қолдануға мүмкіндік береді.

Жоба әдістерін қолдануда келеңсіз талаптар орындалуы қажет:

1) зерттеулік және шығармашылық жоспарда мәселенің /тапсырманың интегралданған білімді және оның шешуде зерттеулік ізденісті талап ететін мәнінің бар болуы;

2) алынатын нәтиженің практикалық, теориялық мәні;

3) сабақта немесе сабақтан тыс уақытта білімгерлердің жеке (жеке дара, жұптаса, топтаса) қызметі;

4) жобаның мазмұндық бөлігінің құрылымы (кезең бойынша нәтижелерді көрсету және ролдерді тағайындау);

5) зерттеулік әдістерді қолдану: зерттеу есебін алатын мәселенің анықтамасы; оны шешуде ғылыми болжамды ұсыну; зерттеудің әдістерін талдау; соңғы нәтижені безендіру.

Жобалық қызмет жобаны іске асыруда белгілі бір алгоритмді қадағалауды және қызметтің әр түрін үйлестіруді болжайды: жобаның әр кезеңінде жобалық қызметтің сәйкесті элементі орындалады. Информатика

және ИКТ саласында бағдарламалық жобаны жасау үрдісінде білімгердің тапсырманың барлық технологиялық шешімін (мәселенің берілуінен нәтижесіне дейін) алуға дейін жетеді.

Жобалау теориясы мен практикасында жобаны өңдеудің келесідей кезеңдерін белгілейік.

Бастапқы кезең: жобалық тапсырманың өңдеуі:

- Мәселені анықтау: қиындықты айқындау, өзектілігін негіздеу, білімін талдау, жоба тақырыбын қалыптастыру.

- Нәтижені және соған жету жолдарын болжай білу.

- Жобаның мақсатын және тапсырманың қадамын анықтау.

Жұмыстың жоспарын өңдеу кезеңі:

- Жобаның орындалу мерзімін анықтау, аралық есеп үшін жоспарды және графикалық құру.

- Жобаны орындау ортасын және орындау әдістерін таңдау.

- Жоба сапасын бағалау шарттары және бағалау тәсілдері.

- Нәтижесін безендіру тәсілін және тұсау кесер сценарийін таңдау.

- Жұмыс формасын таңдау (жеке, топтаса), міндеттерін тағайындау.

Жобаны іске асыру:

- Әр түрлі әдебиеттерден ақпаратты жинау, талдау және жалпылау.

- Зерттеу жүргізу, есептеуді орындау.

- Көрнекі–графикалық материалды дайындау (графиктер, диаграммалар, кестелер, схемалар, фотографиялар, видеоматериалдар және т.б.).

- Тұсау кесер үшін материалды безендіру (қорытынды, статья, баяндама, компьютерлік тұсау кесер, көрме және т.б.).

- Аралық нәтижені бақылау және түзету.

Жобаны аяқтау:

- Жобаның қоғамдық тұсау кесері.

- Берілген шарт бойынша жобаны сараптамадан өткізу.

- Рефлексия: үрдісті және жұмыс нәтижесін (топтаса және жеке жетістігі үшін) талдау.

Жобалай оқыту технологиясы бойынша білімгердің педагогтік кәсіби білім-дағдыларын, шеберліктерін дамытуға баса көңіл бөлгендіктен, информатика пәнін оқытудың сипаты, деңгейлері, сабақтарды ұйымдастыру мәдениеті, проблемаларды тану мен түсіну қабілеттері арнайы тапсырмалар арқылы қалыптастырылуы, дамытылуы көзделеді.

Жобалық тапсырмаларды оқыту білімгердің логикалық қабілетін дамытады, бақылау мен өзін-өзі бақылауын қалыптастырады, олардың еңбек ету мен дағдысының жинақтылығын қамтамасыз етеді, жалпы мәдени-дүниетанымын қалыптастыруға мүмкіндік туғызады.

Сонымен қатар жобалық тапсырмаларды сабақта пайдалану кезінде білімгер бұрын алған білімдерін кеңейтіп, өз бетімен шығармашылық тапсырмалар орындайды. Әрбір білімгер таңдалған тақырып бойынша тапсырмаларды орындауға дағдыланады.

Жобалай оқыту технологиясының сапасы оның көздеген түпкілікті нәтижесі арқылы өлшенеді. Білімгерлер жобалау жұмыстарын орындау барысында кәсіби санасы ғана емес, қазақстандық патриотизмі, сана-сезімі жетіліп, даралық қабілеттері де дамып-жетілу үстінде болады. Оқуды бітірген соң қаншалықты құнды маман бола алатынына дейін студент өз ой өлшемімен келе алатындай болуы-берілген білімнің сапасын көрсетеді.

Информатикадан және ақпараттық технология арнайы курстарынан тәжірибемізді талдай келе, жақсы нәтиже бұл – пән бойынша берікті білім алу, компьютермен жұмыс жасағанда практикалық дағды мен іскерлік арқылы жобалық әдісті қолдануды айтамыз және оны қолданудың мүмкіндіктерін кеңейтуді қарастырамыз.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Байбақтина А. «Оқу проектiлерiн қолданудың алғы шарттары мен

талаптары туралы» //Информатика негiздерi. 2005. №3.

2. Жакыбаев Н. «Жобалық оқыту әдiсiмен»// Қазақстан мектебi журналы.2008. №1.

Шевченко Л.Я., кандидат исторических наук, профессор
Костанайский государственный педагогический институт

ПЕРСПЕКТИВЫ ОБРАЗОВАНИЯ В СВЕТЕ ГЕНДЕРНОГО ПОДХОДА

Среди социальных институтов современной цивилизации образование занимает одну из ведущих позиций. От качества образования в решающей мере зависят темпы технологического, экономического, политического прогресса, состояние культуры и духовности в обществе, наконец, благополучие человека. Положения стран в современном мире определяется интеллектуальным потенциалом. До 40% прироста валового национального продукта наиболее развитые страны мира получают в результате развития эффективной системы образования. С экономической точки зрения инвестиции в развитие образования окупаются наиболее быстро. По оценкам американских экспертов, 1 доллар затрат в системе образования позволяет получить 3-6 долларов прибыли.

Образование во всем мире относится к правам человека, и поэтому должно получать приоритет при распределении национальных ресурсов, так как оно ведет к развитию творческих способностей человека, т.е. уровень цивилизации и мощь государства определяется уровнем образованности его граждан. По мнению Ф.Майора, «образование – это предпосылка не только для полного осуществления индивидуальных прав, но и для понимания и уважения прав других».

Особо высокообразованными должны быть женщины, так как от уровня их образованности во многом зависит здоровье и правильное воспи-

тание, а также решение многих социальных и демографических вопросов. Исследования, проводимые учеными во всем мире показали, что для воспитания ребенка гораздо важнее уровня образованности матери, чем отца.

По данным Всемирного банка развития видно, что детская и младенческая смертность находятся в прямой зависимости от уровня образованности матери. Чем больше образована мать, тем меньше этот фактор.

Образованность женщин влияет и на рождаемость детей, и на возраст замужества. Другими словами, образование женщин – это ключ к контролю над народонаселением, здоровьем и гигиеной семьи, питанием и образовательной мотивацией детей.

В это же время степень неграмотности среди женщин и неравноправное положение девушек в отношении доступа и завершения школьного образования, не говоря уже о среднеспециальном и высшем образовании, все еще остается одной из основных проблем в мире.

За последние несколько десятилетий предпринимались усилия для расширения образования девушек и женщин. Включение женщин в современный сектор занятости укрепило этот процесс, так как все больше появляется потребностей в образованных женщинах. Особенно велика проблема образования девушек и женщин сельских регионов. Не секрет, что в ведении домашнего хозяйства родители, в основном, полагаются на

дочерей, считая, что образование больше нужно сыновьям, чем дочерям.

Таким образом, проблема образованности женщин во всем мире является чрезвычайно актуальной и должна стать подлинным приоритетом политики не только по этническим причинам, но и по ключевой роли знаний и навыков для решающих областей развития общества, таких как обучение детей, питание, здравоохранение и т.д.

Гендерная проблематика является сравнительно новой в социологии образования и настоятельно требует внимательного к себе отношения. Под гендером в современных социальных науках понимается совокупность социальных и культурных характеристик поведения, ролей и норм, приписываемых мужскому и женскому полу. Эти роли и нормы и соответствующие им стереотипы и ожидания людей, задают определенные рамки и направления процесса социализации. Поэтому в отношении гендера, как и других социальных типов культуры, можно говорить о специфическом направлении или области социализации – гендерной социализации.

Как в прошлом, так и сегодня мужчинам и женщинам предлагались типичные для их пола виды деятельности, социальные статусы, массовое представление. На индивидуальном уровне гендерная роль – совокупный продукт опыта, личностных особенностей, установок, стереотипов. Гендерные стереотипы, выражающие социальную ущемленность, постепенно и при определенных условиях преодолеваются, и в этом видится закономерная линия социального и культурного развития.

Социология образования, начиная с середины прошлого столетия, накопила разнообразные материалы эмпирических исследований гендерных аспектов, однако большинство их принадлежит зарубежным исследова-

телям. И тем не менее, с позиции гендерного анализа в системе образования нашей страны сегодня выделяется противоречие между законодательно закрепленным равенством полов и высокой общей образовательной квалификацией женщин, с одной стороны, и их неадекватным, как правило, сравнительно худшим положением в этой системе и, как следствие, в обществе, с другой. В числе основных гендерных аспектов анализа оказываются:

- феминизация от низовых уровней (численное преобладание женщин, особенно на низкооплачиваемых позициях);

- гендерное содержание образования (анализ учебных программ и текстов в плане гендерного равенства);

- гендерные аспекты коммуникаций (дифференциация стилей общения и преподавания в связи с полом участников).

Статистика свидетельствует, что социальное устройство системы образования в целом напоминает стратификацию общества по признаку пола. В ней сохраняется и на высоких уровнях усиливается неравный статус мужчин и женщин.

Труд в системе образования многими современными государствами оценивается невысоко, что отражается в низкой зарплате. Но чем выше уровень должности и зарплаты, тем статистически меньше представительство женщин, и это характерно для многих стран. И экономические критерии далеко не единственные в таком выделении. Мужчины -учителя, особенно в начальной школе – явление гендерно не типичное.

В вузах Казахстана доля мужчин и женщин в преподавательском составе почти равная. Однако среди руководящего состава вузов преобладание мужчин было и остается заметным. Так численность женщин, имеющих степень доктора наук составляет в настоящее время 17,6 % к общему

числу докторов, а численность женщин, имеющих степень кандидата наук – 31,6% к общему числу кандидатов наук.

Бесспорно, в системе образования карьерный рост многих женщин в сравнении с мужчинами объективно затруднен вынужденным прерыванием работы из-за рождения детей и в связи с уходом за ними. Но социологи считают, что есть основание говорить и о влиянии гендерных стереотипов на успешность карьеры. Исследования российских ученых показали, что более высокая компетентность женщин оказывается отрицательным фактором в их служебном росте, поскольку высококомпетентные женщины не пользуются расположением ни мужчин, ни женщин.

Социологи выявили парадокс домашней хозяйки, посвятившей себя воспитанию детей. Лишенная возможности проявить свою индивидуальность, она полностью растворяется в роли матери. Не будучи сама личностью, она подавляет и личность ребенка, окружая его мелочной опекой. Работающие женщины, имеющие интересы вне дома, напротив, позволяют своим детям взростеть, развивать свою индивидуальность. «Чрезмерная материнская опека, - пишет Б.Фридан, - была следствием силы этих матерей, их внутренней женской энергии, делавшей их ответственными, целеустремленными, активными и даже агрессивными, что и приводило к развитию патологии в детях, поскольку другие пути самовыражения для их матерей были закрыты.» Вывод: настоящей матерью может стать именно женщина, состоявшаяся как личность.

В «синдроме домохозяйки», описанной Б.Фридан, содержится общезначимый женский опыт. Идеал хозяйки, матери, жены, обеспеченной мужем и освобожденной от тягот повседневного изнурительного труда притягателен для многих женщин.

Однако американский опыт (многим женщинам в этой богатой стране была предоставлена возможность в полной мере осуществить их «желанное предназначение») разоблачил этот идеал. Женщина, получившая все, о чем грезила, оказалась глубоко несчастной. Появилось кредо: «Мне нужно нечто большее, чем мой муж, мои дети и мой дом». Наши современницы и соотечественницы, приобретшие статус жен «новых русских» и «новых казахов», повторяют этот печальный путь: богатство, роскошь, праздность не принесли им в большинстве случаев счастье, но стали причиной психологических травм и конфликтов.

Сегодня центр тяжести в постановке и решении «женского вопроса» все больше сдвигается в сторону повышения статуса женщины, определяемого возможностями и задачами современного развития общества. Современная концепция человека, принципы и критерии гражданского общества, приоритеты общественного согласия и мира выдвигают на передний план проблему свободы женщины, т.е. разностороннего развития. Это стержневой вопрос современной цивилизации.

Таким образом, качество структуры женской и мужской занятости существенно различаются, и это несмотря на тот факт, что мужчины и женщины имеют практически равный уровень образования.

Каковы же последствия гендерной стратификации и асимметрии в системе образования? Наиболее очевидным последствием является гендерное производство «закрытых» профессий и целой системы ложных гендерных стереотипов. Сама система образования в известном смысле страдает от недостаточного присутствия мужчин-педагогов. Но можно говорить и о не столь явных, но от того не менее опасных последствиях, относящихся к более масштабным проблемам общественного развития.

Существующие в обществе патриархальные установки и стереотипы (например, что управление не есть сфера деятельности женщин) серьезно ограничивают сферу активности женщин, чаще всего до узкоспециальной сферы, и приходят в противоречие с потребностями управления общественным развитием. Недостаточное представительство женщин во власти уменьшает возможности гуманизации целей и средств такого управления. Мужчины, преобладающие в структурах власти, не имеют социального опыта женщин и не признают как ценности подобного опыта, так и специфических интересов женщин. Участие женщины в управлении способно расширить круг средств по достижению целей общественного благополучия.

Специальные исследования показали, что у мужчин и женщин складывается далеко не одинаковое экономическое мышление. Мужчинам-руководителям гораздо чаще присуще экономический детерминизм и пренебрежение к социальным проблемам. Типичным «мужским» суждением такого рода является следующее: «Наладим экономику, тогда и будут решаться все другие вопросы – рождаемости, культуры, образования...». Радикальные рыночные преобразования в Казахстане и ориентация на макроэкономические показатели при забвении показателей социальных, вероятно, являлись одной из сопутствующих сторон дальнейшей кадровой маскулинизации органов власти.

Из практики ряда европейских государств известны противоположные примеры, направленные на более равномерное представительство полов во всех сферах общественной жизни и гораздо более заметное участие женщин в органах власти. Эти примеры сочетаются не только со значительно более высокой политической активностью женщин, но и с заметно большим вниманием власти к сферам со-

циальной защиты семьи, детей и молодежи, образования и культуры.

Ученые высказывают различные мнения по поводу того, можно ли изменить ситуацию с неадекватностью функционирования системы образования в гендерном отношении? Часть исследователей полагает, что равенство мужчин и женщин будет возможно, если «изменятся разделение труда в домашнем хозяйстве и семье, условия самого труда в направлении повышения его роли в социальной идентификации и его смысловое назначение».

С другой точки зрения «социальное неравенство мужчин и женщин встроено в основную схему индустриального общества, в соотношение производства и воспроизводства труда внутри семьи и труда с целью заработка... равноправия нельзя достичь в рамках этих институциональных структур, изначально ориентированных на неравноправие. Добиться качественного равноправия за пределом мужской и женской роли возможно, лишь продуманно изменяя совокупную институциональную систему развитого индустриального общества».

Изменение гендерной структуры образования – очень сложный процесс, поскольку она является частью нашей повседневности, к которой многие люди привыкли и которую далеко не всегда осознают.

Однако при анализе социального контекста жизни образовательных учреждений необходимо понимать то, как различный опыт и стереотипы в отношении мальчиков и девочек влияют на их достижения в школе. Работникам образования необходимо быть чувствительными к тем формам и моделям межличностного взаимодействия, которые устанавливают гендерное неравенство в школах.

На уровне образовательной политики и управления образовательными учреждениями необходимо стремиться к следующему:

- повышению престижности работы в сфере образования и достижению полового баланса в составе персонала системы образования;

- введению учебных дисциплин по гендерной проблематике в программу подготовки педагогических кадров;

- проведению гендерной экспертизы и коррекции школьных учебников;

- тренингу и освоению таких стилей преподавания, которые подразумевают преодоление ложных и несправедливых гендерных стереотипов.

Таким образом, если в западной модели эмансипации акцент делается на социализацию и внешнее раскрепощение, то в восточной - это прежде всего просвещение и изменение внутренней, духовной структуры личности. Но это уже задача третьего тысячелетия - синтезировать черты Востока и Запада.

Обратимся к реальному положению женщин в нашей стране. В Казахстане в настоящее время женщины составляют 57% от общего числа населения. Средний возраст женщин сдвинут в сторону больше, чем у мужчин показателей, в связи с большей продолжительностью жизни. 45% женщин по разным причинам не состоят в браке, многие из них воспитывают детей самостоятельно. Деформация сферы культуры и образования (а именно здесь было занято от 75 до 90% женщин), обвал других отраслей трудовой занятости женщин привели к тому, что 60% безработных на настоящий момент - женщины.

Статистика демонстрирует, что уровень образования женщин в настоящее время практически не сказывается на ее карьере. Среди лиц с высшим образованием 53% женщины, со средним специальным образованием - 56%. Но это не становится преимуществом женщин на работе, не обеспечивает карьеру. Исследователи видят здесь проявление таких факто-

ров, как, например, «двойная занятость», когда женщина вынуждена работать и на производстве и дома, что не способствует профессиональному росту на службе (обучаются же они гораздо прилежнее, чем мужчины). Определенную роль, к тому же, играют такие факторы, как связи, родство, некоторые личные качества.

Следует отметить, что только определенная небольшая часть женщин (20%) имеет желание сделать карьеру, однако и для них в обществе установлены социальные барьеры, связанные с общественным сознанием и установками. Общеизвестно, что определенное число руководителей - женщин присутствуют в торговле, наибольшее их число участвует в так называемом «челночном бизнесе». В общем объеме занимающихся коммерцией - 45% - женщины. Женщины возглавляют ряд предприятий здравоохранения (косметические лечебницы, аптеки и т.п.). В банковской деятельности женщины занимают среднее и низшее звенья.

Ситуация совершенно прозрачна: все женское на бытовом, политическом, социальном и даже научном уровнях вторично. Необходимо углубление и расширение знаний об исторических судьбах женщин, населяющих современный Казахстан.

Сейчас активно переосмысливается значимость трудовой деятельности женщины. О выводах говорить рано, но очевидно одно: современный труд, в том виде, в каком к нему приобщается женщина, не может оцениваться высоко с морально-этической точки зрения.

Задача науки заключается в том, чтобы помогать социуму изживать те негативные социальные стереотипы о женской природе и таким образом формировать демократическую ментальность у граждан Республики Казахстан.

ЛИТЕРАТУРА

1. Женщины и мужчины России. – М., 2000.
2. Клецина И.С. Гендерная социализация. – С.-Пб., 1998.
3. Виноградова Т.В., Семенов В.В. Сравнительное исследование познавательных процессов у мужчин и женщин. // Вопросы психологии. 1993. №2.
4. Зидер Р. Социальная история семьи в Западной и Центральной Европе. – М., 1997. С.249.
5. Бек У. Общество риска. На пути к другому модерну. – М., 2000. С.184.

Искакова Д.Р., магистрант

Костанайский государственный педагогический институт

ОБОБЩЕНИЕ ЗАКОНА БОЛЬШИХ ЧИСЕЛ ДЛЯ ГАУССОВЫХ МЕР

Пусть Q есть линейное пространство всех вещественных последовательностей $x = (x_1, x_2, \dots)$ с канонической гауссовой мерой ω :

$$\omega\{x \in (x_1, \dots, x_n) \in \varphi \subset R_n\} = \frac{1}{\sqrt{\pi^n}} \int_{\varphi} e^{-\eta_1^2 - \dots - \eta_n^2} d\eta_1 \dots \eta_n.$$

Содержание закона больших чисел составляет, в частности, следующее утверждение: на множестве

$$\text{по полной } \omega\text{-меры } \lim_{n \rightarrow \infty} \frac{1}{n} \sum_{k=1}^n x_k = 0.$$

Это же можно перефразировать следующим образом. Рассмотрим матрицу «средних арифметических», то есть такую матрицу $F = \|f_{nk}\|$, что

$$f_{nk} = \begin{cases} \frac{1}{n}, & n \leq k, \\ 0, & n > k. \end{cases}$$

Пусть c_0 есть пространство сходящихся к нулю последовательностей. Тогда матрица «средних арифметических» переводит множество полной меры в c_0 , то есть мера множества

$$\Omega_F = \{x \in \Omega : Fx \in c_0\} \text{ равна } 1.$$

Поставим следующую задачу: какова должна быть произвольная матрица F для того, чтобы $\omega\Omega_F = 1$?

При этом, так как множество Ω_F представляет собой измеримое линейное подпространство полной c_0 -меры, то

$$\Omega_F \supset l_2 = \left\{ x \in \Omega : \sum_{k=1}^{\infty} x_k^2 < \infty \right\},$$

и поэтому элементы каждой строки матрицы F представляют собой координаты вектора из l_2 .

Известно, что произвольный измеримый линейный функционал $f(x)$ представим в виде сходящегося почти

всюду в Ω ряда

$$f_n(x) = \sum_{k=1}^{\infty} f_{nk} x_k, \sum_{k=1}^{\infty} f_{nk}^2 < \infty.$$

Рассмотрим последовательность $\{f_n(x)\}$ измеримых линейных функционалов

$$f_n(x) = \sum_{k=1}^{\infty} f_{nk} x_k, n = 1, 2, \dots,$$

где $\sum_{k=1}^{\infty} f_{nk}^2 < \infty$ и числа f_{nk} являются элементами n -ной строки матрицы F .

Теперь поставленную задачу можно сформулировать в терминах координат f_{nk} функционалов в следующем эквивалентном виде: найти необходимое и достаточное условие того, чтобы на множестве полной меры в Ω последовательность измеримых линейных функционалов $\{f_n(x)\}$ сходилась к нулю.

По-видимому, для произвольной матрицы F нельзя указать общего необходимого и достаточного условия сходимости почти всюду. Мы дадим набор необходимых и достаточных условий для широкого класса матриц F .

Введем некоторые определения. Пусть F есть матрица со строками из

$$l_2 = \left\{ x \in \Omega : \sum_{k=1}^{\infty} x_k^2 < \infty \right\}.$$

Назовем матрицу F матрицей с линейно независимыми строками, если все ее строки образуют в l_2 множество линейно независимых векторов. Матрицу F назовем матрицей с ортогональными строками, если ее строки взаимно ортогональны в l_2 .

Любой конечный набор строк произвольной матрицы F назовем блоком. Два блока считаются ортогональными, если каждая строка

одного из блоков ортогональна в l_2 всем строкам второго блока (строки одного и того же блока не обязательно взаимно ортогональны). Всякую матрицу с линейно независимыми строками можно умножением слева на треугольную обратимую матрицу превратить в матрицу с ортогональными блоками. Сформулируем соответствующую лемму, являющуюся обобщением известного метода ортогонализации Штурма.

Лемма 1. Пусть F есть матрица с линейно независимыми строками, $\{F_k\} (k=1,2,\dots)$ - какое-нибудь разбиение матрицы на непересекающиеся блоки:

$$F_k = \{f_m^{(k)} = (f_{p1}, f_{p2}, \dots) m=1, \dots, m_k, p=n_1^{(k)}, \dots, n_{m_k}^{(k)}\},$$

существует нижняя треугольная матрица G с единицами на главной диагонали (то есть обратимая), такая, что матрица $H = GF$ разбивается на непересекающиеся ортогональные блоки

$$H_k = \{h_m^{(k)} = (h_{p1}, h_{p2}, \dots) m=1, \dots, m_k, p=n_1^{(k)}, \dots, n_{m_k}^{(k)}\},$$

такие, что в блоки H_k и F_k входят строки с одними и теми же номерами.

Матрицу G назовем T_0 -матрицей, если $G_{c_0} \subset c_0$. Известно, что $G = |g_{nk}|$ является T_0 -матрицей тогда, и только тогда, когда:

$$1) \sum_{k=1}^{\infty} |g_{nk}| \leq M < \infty \text{ для любого } n > N$$

$$\text{и } 2) \lim_{n \rightarrow \infty} g_{nk} = 0 \text{ для любого } k.$$

Теорема 1. Пусть F есть матрица с линейно независимыми строками, G - обратимая нижняя треугольная T_0 -матрица, такая, что G^{-1} - также Гоматрица, и матрица $H=GF$ является матрицей с ортогональными блоками:

$$H_k = \{h_m^{(k)} = (h_{p1}, h_{p2}, \dots) m=1, \dots, m_k, p=n_1^{(k)}, \dots, n_{m_k}^{(k)}\},$$

$k=1,2,\dots$, причем $\sup_k m_k = M < \infty$. Для

того, чтобы $\omega\Omega_F = 1$, необходимо и достаточно, чтобы для $\tau=1,2,\dots$ сходились ряды

$$\sum_{k=1}^{\infty} \max_{1 \leq m \leq m_k} \|h_m^{(k)}\| \exp \left\{ - \frac{1}{n^2 \max_{1 \leq m \leq m_k} \|h_m^{(k)}\|^2} \right\}, \quad (1)$$

где $\|h_m^{(k)}\| = \sqrt{\sum_{p=1}^{\infty} h_{pk}^2}$ - гильбертова норма строки $h_m^{(k)}$.

Рассмотрим случай матрицы с ортогональными строками. Пусть строки матрицы F взаимно ортогональны в l_2 . Для того, чтобы $\lim_{n \rightarrow \infty} f_n(x) = 0$ почти всюду, необходимо и достаточно, чтобы

$$\sum_{k=1}^{\infty} \|f_k\| e^{-\frac{1}{n^2 \|f_k\|^2}} < \infty, \quad n=1,2,\dots \quad (2)$$

Рассмотрим теперь случай с произвольной матрицей, которым обобщим для матрицы с бесконечным числом строк.

Лемма 2. Пусть F есть произвольная матрица. Существует разбиение матрицы F на матрицы F_1 и F_2 , строки которых являются строками матрицы F с возрастающими номерами, такое, что в F_1 и F_2 нет одинаковых строк, F_1 - матрица с линейно независимыми строками, $F_2 = G_1 F_1$, где G_1 - некоторая матрица (причем, если F_1 имеет конечное число строк, то G_1 имеет такое же число столбцов).

Теорема 2. Пусть в условиях предыдущей леммы матрица F_1 имеет бесконечное число строк (то есть G_1 имеет бесконечное число столбцов), и пусть G_2 есть обратимая треугольная матрица, такая, что матрица $H_1 = G_2 F_1$ состоит из ортогональных строк (такая матрица G_2 всегда существует в силу леммы 1). Для того, чтобы $\omega\Omega_{F_2} = 1$ (то есть $\omega\Omega_F = 1$), необходимо и достаточно, чтобы для матрицы $G = G_1 G_2^{-1}$ выполнялось условие

$$\lim_{n \rightarrow \infty} g_{nk} = 0 \quad k = 1, \dots, \infty.$$

Доказательство. Необходимость. Пусть $\omega\Omega_{F_2} = 1$. Так как Ω_{F_2} являет-

ся измеримым линейным пространством полной ω -меры, то (см. [2]) $\Omega_{F_2} \supset l_2$, и поэтому $F_2 l_2 \subset c_0$. Пусть $g_k = (g_{k1}, \dots, g_{km})$ суть строки матрицы $G = G_1 G_2^{-1}$; h_k - строки матрицы H_1 ; f_k - строки матрицы F_2 . Так как

$$F_2 = G_1 G_2^{-1} H_1 = G H_1, \text{ то}$$

$$f_k = \sum_{p=1}^{\infty} g_{kp} h_p ;$$

$$[F_2 h_k]_n = (f_k, h_k) = \left(\sum_{p=1}^{\infty} g_{np} h_p, h_k \right) = g_{nk} \|h_k\|^2$$

т.к. $\sum_{p=1}^{\infty} g_{np} h_p, h_k$ почти всюду на Q конечны и, как пределы усеченных сумм, являются линейными измеримыми функционалами, и в силу того, что $h_k \in l_2$, а $F_2 h_k \subset c_0$,

$$\lim_{n \rightarrow \infty} g_{nk} \|h_k\|^2 = 0, \quad k = 1, \dots, \infty,$$

$$\text{т.е., } \lim_{n \rightarrow \infty} g_{nk} = 0, \quad k = 1, \dots, \infty.$$

Достаточность. Обозначим

$$h_k(x) = \sum_{l=1}^{\infty} h_{nl} x_l \quad (k = 1, \dots, \infty). \text{ Так как}$$

$h_k \in l_2$, то функционал $h_k(x)$ определен на множестве Ω_k полной меры. Пусть последовательность

$$x \in \Omega_0 = \bigcap_{k=1}^{\infty} \Omega_k ; \quad \omega \Omega_0 = 1 \text{ и } n\text{-ая}$$

координата вектора $F_2 x$

$$[F_2 x]_n = \sum_{k=1}^m g_{nk} h_k(x).$$

$$\text{Так как } \lim_{n \rightarrow \infty} g_{nk} = 0, \quad k = 1, \dots, \infty,$$

то $F_2 x \in c_0$, что и требуется доказать.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гнеденко Б.В. Курс теории вероятностей. – М.: Наука, 1965.
2. Фан Дык Тинь, Г.Е. Шилов Интеграл, мера и производная на линейных пространствах. – М.: Наука, 1967.
3. Халмош П. Теория меры. – М.: ИЛ, 1953.

Искакова У.А., магистрант

Костанайский государственный педагогический институт

О ПРЕДСТАВЛЕНИИ МАТРИЦЫ В ВИДЕ КОММУТАТОРА В КОЛЬЦЕ МАТРИЦ С ЭЛЕМЕНТАМИ ИЗ ЧИСЛОВОГО ПОЛЯ

В статье [5] «О разрешимости уравнения коммутаторного типа над кольцом матриц» были найдены необходимые и достаточные условия разрешимости уравнения $[A, X] = B$ для матриц 2 порядка, также было показано, что для матриц 3 порядка эти условия не являются достаточными.

В настоящей работе для матриц

$$A = \begin{pmatrix} 0 & a_2 & a_3 \\ 0 & 0 & a_6 \\ 0 & 0 & 0 \end{pmatrix} + \begin{pmatrix} a_1 & 0 & 0 \\ 0 & a_5 & 0 \\ 0 & 0 & a_9 \end{pmatrix} + \begin{pmatrix} 0 & 0 & 0 \\ a_4 & 0 & 0 \\ a_7 & a_8 & 0 \end{pmatrix}$$

и рассмотрим каждый случай в отдельности.

1 случай. Матрица A - строго верхняя треугольная.

3 порядка найдены необходимые и достаточные условия разрешимости уравнения $[A, X] = B$ в случаях, когда матрица A строго верхняя треугольная или диагональная, или строго нижняя треугольная. Представим матрицу A в виде суммы строго верхней треугольной, диагональной и строго нижней треугольной матриц

Пусть $A = \begin{pmatrix} 0 & a_2 & a_3 \\ 0 & 0 & a_6 \\ 0 & 0 & 0 \end{pmatrix}$, $X = \begin{pmatrix} x_1 & x_2 & x_3 \\ x_4 & x_5 & x_6 \\ x_7 & x_8 & x_9 \end{pmatrix}$, $B = \begin{pmatrix} b_1 & b_2 & b_3 \\ b_4 & b_5 & b_6 \\ b_7 & b_8 & b_9 \end{pmatrix}$, тогда уравнение

$[A, X] = B$ примет вид

$$\begin{pmatrix} a_2x_4 + a_3x_7 & a_2x_5 + a_3x_8 & a_2x_6 + a_3x_9 \\ a_6x_7 & a_6x_8 & a_6x_9 \\ 0 & 0 & 0 \end{pmatrix} - \begin{pmatrix} 0 & a_2x_1 & a_3x_1 + a_6x_2 \\ 0 & a_2x_4 & a_3x_4 + a_6x_5 \\ 0 & a_2x_7 & a_3x_7 + a_6x_8 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} b_1 & b_2 & b_3 \\ b_4 & b_5 & b_6 \\ b_7 & b_8 & b_9 \end{pmatrix},$$

$$\begin{pmatrix} a_2x_4 + a_3x_7 & a_2x_5 + a_3x_8 - a_2x_1 & a_2x_6 + a_3x_9 - a_3x_1 - a_6x_2 \\ a_6x_7 & a_6x_8 - a_2x_4 & a_6x_9 - a_3x_4 - a_6x_5 \\ 0 & -a_2x_7 & -a_3x_7 - a_6x_8 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} b_1 & b_2 & b_3 \\ b_4 & b_5 & b_6 \\ b_7 & b_8 & b_9 \end{pmatrix}$$

Перейдем к системе линейных уравнений:

$$\begin{cases} a_2x_4 + a_3x_7 = b_1 \\ a_2x_5 + a_3x_8 - a_2x_1 = b_2 \\ a_2x_6 + a_3x_9 - a_3x_1 - a_6x_2 = b_3 \\ a_6x_7 = b_4 \\ a_6x_8 - a_2x_4 = b_5 \\ a_6x_9 - a_3x_4 - a_6x_5 = b_6 \\ 0 = b_7 \\ -a_2x_7 = b_8 \\ -a_3x_7 - a_6x_8 = b_9 \end{cases} \quad (1)$$

Составим расширенную матрицу и приведем её к треугольному виду с помощью элементарных преобразований:

$$\left(\begin{array}{cccccccc|c} 0 & 0 & 0 & a_2 & 0 & 0 & a_3 & 0 & 0 & b_1 \\ -a_2 & 0 & 0 & 0 & a_2 & 0 & 0 & a_3 & 0 & b_2 \\ -a_3 & -a_6 & 0 & 0 & 0 & a_2 & 0 & 0 & a_3 & b_3 \\ 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & a_6 & 0 & 0 & b_4 \\ 0 & 0 & 0 & -a_2 & 0 & 0 & 0 & a_6 & 0 & b_5 \\ 0 & 0 & 0 & -a_3 & -a_6 & 0 & 0 & 0 & a_6 & b_6 \\ 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & -a_2 & 0 & 0 & b_8 \\ 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & -a_3 & -a_6 & 0 & b_9 \\ 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & b_7 \end{array} \right) \approx$$

$$\left(\begin{array}{cccccccc|c} -a_2 & 0 & 0 & 0 & a_2 & 0 & 0 & a_3 & 0 & b_2 \\ 0 & a_2a_6 & 0 & 0 & a_2a_3 & -a_2^2 & 0 & a_3^2 & -a_2a_3 & -a_2b_3 + a_3b_2 \\ 0 & 0 & 0 & a_2 & 0 & 0 & a_3 & 0 & 0 & b_1 \\ 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & a_3 & a_6 & 0 & b_1 + b_5 \\ 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & b_1 + b_5 + b_9 \\ 0 & 0 & 0 & 0 & -a_2a_6 & 0 & a_3^2 & 0 & a_2a_6 & a_3b_1 + a_2b_6 \\ 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & a_6 & 0 & 0 & b_4 \\ 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & a_2b_4 + a_6b_8 \\ 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & b_7 \end{array} \right) \approx$$

$$\left(\begin{array}{ccccccccc|c} -a_2 & 0 & 0 & 0 & a_2 & 0 & 0 & a_3 & 0 & b_2 \\ 0 & a_2 a_6 & 0 & 0 & a_2 a_3 & -a_2^2 & 0 & a_3^2 & -a_2 a_3 & -a_2 b_3 + a_3 b_2 \\ 0 & 0 & 0 & a_2 & 0 & 0 & 0 & a_3 & 0 & b_1 \\ 0 & 0 & 0 & 0 & -a_2 a_6 & 0 & a_3^2 & 0 & a_2 a_6 & a_3 b_1 + a_2 b_6 \\ 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & a_6 & 0 & b_4 \\ 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & a_6^2 & 0 & a_6(b_1 + b_5) - a_3 b_4 \\ 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & b_1 + b_5 + b_9 \\ 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & a_2 b_4 + a_6 b_8 \\ 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & b_7 \end{array} \right).$$

Согласно теореме Кронекера – Капелли система линейных уравнений (1) тогда и только тогда совместна, когда ранг расширенной матрицы равен рангу исходной матрицы. Значит, чтобы система линейных уравнений (1) была совместна, необходимо и дос

таточно, чтобы $b_1 + b_5 + b_9 = 0$, $a_2 b_4 + a_6 b_8 = 0$, $b_7 = 0$ и ранг исходной матрицы был равен рангу расширенной матрицы в системе линейных уравнений (1).

Выпишем общее решение системы:

$$\left\{ \begin{array}{l} x_1 = (b_2 - a_3 x_8 - a_2 x_5) / (-a_2) \\ x_2 = (a_3 b_2 - a_2 b_3 + a_2 a_3 x_9 - a_3^2 x_8 + a_2^2 x_6 - a_2 a_3 x_5) / a_2 a_6 \\ x_4 = (b_1 - a_3 x_7) / a_2 \\ x_5 = (a_3 b_1 + a_2 b_6 - a_2 a_6 x_9 - a_3^2 x_7) / (-a_2 a_6) \\ x_7 = b_4 / a_6 \\ x_8 = (a_6(b_1 + b_5) - a_3 b_4) / a_6^2 \\ x_3, x_6, x_9 - \text{своб. члены} \\ a_2 \neq 0, a_6 \neq 0 \end{array} \right.$$

Тем самым доказана следующая **Лемма 1.** Для того, чтобы уравнение $[A, X] = B$ было разрешимо, необходимо и достаточно, чтобы $tr(AB) = 0$, $tr(B) = 0$, $b_7 = 0$ и ранг

исходной матрицы был равен рангу расширенной матрицы в системе линейных уравнений (1), где матрица A - строго верхняя треугольная.

2 случай. Пусть теперь $A = \begin{pmatrix} 0 & 0 & 0 \\ a_4 & 0 & 0 \\ a_7 & a_8 & 0 \end{pmatrix}$, $X = \begin{pmatrix} x_1 & x_2 & x_3 \\ x_4 & x_5 & x_6 \\ x_7 & x_8 & x_9 \end{pmatrix}$, $B = \begin{pmatrix} b_1 & b_2 & b_3 \\ b_4 & b_5 & b_6 \\ b_7 & b_8 & b_9 \end{pmatrix}$,

тогда уравнение коммутаторного типа $AX - XA = B$ примет вид

$$\left(\begin{array}{ccc} 0 & 0 & 0 \\ a_4 x_1 & a_4 x_2 & a_4 x_3 \\ a_7 x_1 + a_8 x_4 & a_7 x_2 + a_8 x_5 & a_7 x_3 + a_8 x_6 \end{array} \right) - \left(\begin{array}{ccc} a_4 x_2 + a_7 x_3 & a_8 x_3 & 0 \\ a_4 x_5 + a_7 x_6 & a_8 x_6 & 0 \\ a_4 x_8 + a_7 x_9 & a_8 x_9 & 0 \end{array} \right) = \begin{pmatrix} b_1 & b_2 & b_3 \\ b_4 & b_5 & b_6 \\ b_7 & b_8 & b_9 \end{pmatrix}$$

$$\left(\begin{array}{ccc} -a_4 x_2 - a_7 x_3 & -a_8 x_3 & 0 \\ a_4 x_1 - a_4 x_5 - a_7 x_6 & a_4 x_2 - a_8 x_6 & a_4 x_3 \\ a_7 x_1 + a_8 x_4 - a_4 x_8 - a_7 x_9 & a_7 x_2 + a_8 x_5 - a_8 x_9 & a_7 x_3 + a_8 x_6 \end{array} \right) = \begin{pmatrix} b_1 & b_2 & b_3 \\ b_4 & b_5 & b_6 \\ b_7 & b_8 & b_9 \end{pmatrix} \quad (2)$$

Следующая лемма доказывается аналогично.

Лемма 2. Пусть матрица A -

строго нижняя треугольная.

Уравнение $[A, X] = B$ разрешимо тогда и только тогда, когда

$tr(AB) = 0$, $tr(B) = 0$, $b_3 = 0$ и ранг исходной матрицы равен рангу расширенной матрицы в системе линейных уравнений, полученных из ра-

венства (2).

Рассмотрим 3 случая, когда матрица A - диагональная.

$$A = \begin{pmatrix} a_1 & 0 & 0 \\ 0 & a_5 & 0 \\ 0 & 0 & a_9 \end{pmatrix}, X = \begin{pmatrix} x_1 & x_2 & x_3 \\ x_4 & x_5 & x_6 \\ x_7 & x_8 & x_9 \end{pmatrix}, B = \begin{pmatrix} b_1 & b_2 & b_3 \\ b_4 & b_5 & b_6 \\ b_7 & b_8 & b_9 \end{pmatrix}.$$

Уравнение $AX - XA = B$ примет вид

$$\begin{pmatrix} a_1x_1 & a_1x_2 & a_1x_3 \\ a_5x_4 & a_5x_5 & a_5x_6 \\ a_9x_7 & a_9x_8 & a_9x_9 \end{pmatrix} - \begin{pmatrix} a_1x_1 & a_5x_2 & a_9x_3 \\ a_1x_4 & a_5x_5 & a_9x_6 \\ a_1x_7 & a_5x_8 & a_9x_9 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} b_1 & b_2 & b_3 \\ b_4 & b_5 & b_6 \\ b_7 & b_8 & b_9 \end{pmatrix},$$

$$\begin{pmatrix} 0 & (a_1 - a_5)x_2 & (a_1 - a_9)x_3 \\ (a_5 - a_1)x_4 & 0 & (a_5 - a_9)x_6 \\ (a_9 - a_1)x_7 & (a_9 - a_5)x_8 & 0 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} b_1 & b_2 & b_3 \\ b_4 & b_5 & b_6 \\ b_7 & b_8 & b_9 \end{pmatrix}, \text{ тогда получим}$$

следующую систему:

$$\begin{cases} 0 = b_1 \\ (a_1 - a_5)x_2 = b_2 \\ (a_1 - a_9)x_3 = b_3 \\ (a_5 - a_1)x_4 = b_4 \\ 0 = b_5 \\ (a_5 - a_9)x_6 = b_6 \\ (a_9 - a_1)x_7 = b_7 \\ (a_9 - a_5)x_8 = b_8 \\ 0 = b_9 \end{cases} \quad (3)$$

составим расширенную матрицу:

$$\left(\begin{array}{cccccc|ccc} 0 & a_1 - a_5 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & b_2 \\ 0 & 0 & a_1 - a_9 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & b_3 \\ 0 & 0 & 0 & a_5 - a_1 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & b_4 \\ 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & a_5 - a_9 & 0 & 0 & 0 & b_6 \\ 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & a_9 - a_1 & 0 & 0 & b_7 \\ 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & a_9 - a_5 & 0 & b_8 \\ 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & b_1 \\ 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & b_5 \\ 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & b_9 \end{array} \right)$$

Аналогично, согласно теореме Кронекера – Капелли система линейных уравнений (3) тогда и только тогда совместна, когда ранг расширенной матрицы равен рангу исходной матрицы. Значит, чтобы система линейных уравнений (3) была сов-

местна, необходимо и достаточно, чтобы $b_1 = 0$, $b_5 = 0$, $b_9 = 0$ и ранг исходной матрицы был равен рангу расширенной матрицы в системе линейных уравнений (3).

Общее решение системы:

$$\begin{cases} x_2 = b_2 / (a_1 - a_5) \\ x_3 = b_3 / (a_1 - a_9) \\ x_4 = b_4 / (a_5 - a_1) \\ x_6 = b_6 / (a_5 - a_9) \\ x_7 = b_7 / (a_9 - a_1) \\ x_8 = b_8 / (a_9 - a_5) \\ x_1, x_5, x_9 - \text{своб. члены} \\ a_1 \neq a_5, a_1 \neq a_9, a_5 \neq a_9 \end{cases}$$

Таким образом, нами доказана

Лемма 3. В случае, когда матрица A диагональная, уравнение $AX - XA = B$ разрешимо, если и только если $b_1 = 0, b_5 = 0, b_9 = 0$ и ранг исходной матрицы был равен рангу расширенной матрицы в системе линейных уравнений (3). Заметим, что и

здесь $tr(AB) = 0$.

Теперь, рассматривая 3 случая совместно, найдем достаточные условия разрешимости уравнения коммутаторного типа $AX - XA = B$. Для этого составим следующую однородную систему линейных уравнений:

$$\begin{cases} a_2 x_4 + a_3 x_7 = 0 \\ -a_4 x_2 - a_7 x_3 = 0 \\ a_6 x_8 - a_2 x_4 = 0 \\ a_4 x_2 - a_8 x_6 = 0 \\ -a_3 x_7 - a_6 x_8 = 0 \\ a_7 x_3 + a_8 x_6 = 0 \\ a_7 x_1 + a_8 x_4 - a_4 x_8 - a_7 x_9 = 0 \\ (a_9 - a_1) x_7 = 0 \\ (a_1 - a_9) x_3 = 0 \\ a_2 x_6 + a_3 x_9 - a_3 x_1 - a_6 x_2 = 0 \end{cases}$$

составив определитель из коэффициентов при неизвестных, убедимся, что он равен 0, а, следовательно,

уравнение всегда имеет нетривиальное решение.

$$\begin{vmatrix} a_7 & 0 & 0 & a_8 & 0 & 0 & 0 & -a_4 & -a_7 \\ -a_3 & -a_6 & 0 & 0 & 0 & a_2 & 0 & 0 & a_3 \\ 0 & -a_4 & -a_7 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 \\ 0 & a_4 & 0 & 0 & 0 & -a_8 & 0 & 0 & 0 \\ 0 & 0 & a_7 & 0 & 0 & a_8 & 0 & 0 & 0 \\ 0 & 0 & a_1 - a_9 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 \\ 0 & 0 & 0 & a_2 & 0 & 0 & a_3 & 0 & 0 \\ 0 & 0 & 0 & -a_2 & 0 & 0 & 0 & a_6 & 0 \\ 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & -a_3 & -a_6 & 0 \\ 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & a_9 - a_1 & 0 & 0 \end{vmatrix} = \begin{vmatrix} a_7 & 0 & 0 & a_8 & 0 & 0 & 0 & -a_4 & -a_7 \\ 0 & -a_3 a_7 & 0 & a_3 a_8 & 0 & a_2 a_7 & 0 & -a_3 a_4 & 0 \\ 0 & a_4 & 0 & 0 & 0 & -a_8 & 0 & 0 & 0 \\ 0 & 0 & -a_7 & 0 & 0 & -a_8 & 0 & 0 & 0 \\ 0 & 0 & a_7 & 0 & 0 & a_8 & 0 & 0 & 0 \\ 0 & 0 & a_1 - a_9 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 \\ 0 & 0 & 0 & a_2 & 0 & 0 & a_3 & 0 & 0 \\ 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & a_3 & a_6 & 0 \\ 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & -a_3 & -a_6 & 0 \\ 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & a_9 - a_1 & 0 & 0 \end{vmatrix} =$$

$$\begin{vmatrix} a_7 & 0 & 0 & a_8 & 0 & 0 & 0 & -a_4 & -a_7 \\ 0 & a_4 & 0 & 0 & 0 & -a_8 & 0 & 0 & 0 \\ 0 & 0 & 0 & a_3 a_4 a_8 & 0 & a_2 a_4 a_7 - a_6 a_7 a_8 & 0 & -a_3 a_4^2 & 0 \\ 0 & 0 & a_7 & 0 & 0 & a_8 & 0 & 0 & 0 \\ 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 \\ 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & a_8(a_1 - a_9) & 0 & 0 & 0 \\ 0 & 0 & 0 & a_2 & 0 & 0 & a_3 & 0 & 0 \\ 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & a_3 & a_6 & 0 \\ 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 \\ 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & a_6(a_9 - a_1) & 0 \end{vmatrix} = 0$$

Теорема. Следующие условия $b_1 = 0, b_5 = 0, b_9 = 0, b_3 = 0, b_7 = 0$ для матрицы B и равенство ранга исходной матрицы рангу расширенной матрицы соответствующей системы линейных уравнений являются достаточными для разрешимости уравнения $AX - XA = B$, где матрица A – удовлетворяет условию $tr(AB) = 0$.

Следствие. Матрица B , удовлетворяющая условиям теоремы, представима в виде коммутатора двух элементов из кольца матриц.

Действительно, так как для матрицы B всегда найдется матрица A с условием $tr(AB) = 0$, то из разрешимости уравнения $[A, X] = B$ следует, что матрица B представима в виде коммутатора двух матриц.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гантмахер Ф.Р. Теория матриц. – М.: Наука, 1966. – 576с.
2. Проскуряков И.В. Сборник задач по линейной алгебре. – М.: Наука, 1984. – 336с.
3. Кострикин А.И. Введение в алгебру. – М.: Наука, 1977 – 496с.
4. Курош А.Г. Курс высшей алгебры. – М.: 1975. – 432с.
5. Исакова У.А. О разрешимости уравнения коммутаторного типа над кольцом матриц. Наука, КИЭУ им. М.Дулатова, Костанай, 2008.
6. Демисенов Б.Н., Кукин Г.П. О под-алгебрах Лиевой алгебры с одним определяющим соотношением. Сиб. мат. журнал №5, том 38, 1997. с.1051-1057.

Суяндикова Ж.Т., магистр биологии, ст.преподаватель

**К АЛЬГОФЛОРЕ ОЗЕР КОГАЛ-БУЛАК, БУГУЛЬ, БИРИНШИКОЛЬ
В ОКРЕСТНОСТЯХ ПОСЕЛКА УШКАРАСУ АУЛИЕКОЛЬСКОГО РАЙОНА
КОСТАНАЙСКОЙ ОБЛАСТИ**

В настоящее время альгология обобщает данные о флоре самых разнообразных регионов мира, особенно актуальны исследования в малоизученных регионах. Сведения о водорослях таких мелких водоемов, таких как Ушкарасуские озера в альгологической литературе отсутствуют.

Материалом для настоящей работы послужили пробы планктона и бентоса, собранные автором в течение 2005-2006 г.г. Сбор проб осуществлялся не менее чем 1 раз в месяц,

всего было собрано 26 проб. Нами было изготовлено 10 постоянных препаратов.

В результате изучения альгофлоры 3 озер окрестности поселка Ушкарасу Аулиекольского района было зарегистрировано 203 вида и разновидностей, относящихся к 6 отделам, 11 классам, 15 порядкам, 37 семействам, 68 родам.

Наиболее широко представлен в альгофлоре изученных озер отдел Bacillariophyta – 136 видов. Второе

место занимает отдел Chlorophyta – 34 вида. Отдел Cyanophyta представлен 25 видами и занимает третье место.

Остальные отделы представлены небольшим количеством видов: отдел Euglenophyta – 4 вида, Dinophyta – 2, Chrysophyta – 1 вид.

Альгофлористический анализ озер выявил, что преобладающей группой являются диатомовые водоросли, составляющие 67 % всей флоры. Отдел Bacillariophyta представлен 2 классами – Centrophyceae и Pennatoruceae.

Класс Pennatoruceae занимает лидирующее положение во флоре водоемов – 134 вида или 66% всей альгофлоры водоемов.

Первостепенное положение по числу найденных видов в порядке Raphales занимают семейства: Naviculaceae – 45 видов, Nitzschiaceae – 28 видов, Cymbellaceae – 14 видов, Eri-themiaceae – 7 видов, Gomphonemataceae – 6 видов.

В порядке Araphales доминирующее положение занимает семейство Fragilariaceae – 13 видов.

Традиционно класс Centrophyceae плохо представлен в мелководных водоемах. Не представляет собой исключение изученные озера, в них обнаружено всего 2 вида, такие как *Thalassiosira bramarputrae* (Ehr) Nakanson et Locker., *Cyclotella meneghiniana* Kutz., что составляет 1% всей альгофлоры озер.

Отдел Chlorophyta в рассматриваемых водоемах представлен 34 видами, принадлежащими к 5 классам, 8 порядкам, 12 семействам и 18 родам. Зеленые водоросли составляют 17% всей альгофлоры водоемов. Наиболее широко в этом отделе представлен класс Conjugatophyceae – 20 видов. Наименее представительными оказались классы Syphonophyceae - 4 вида и Volvocophyceae - 1 вид.

Отдел Cyanophyta представлен 25 видами, принадлежащими к 2 классам, 3 порядкам, 10 семействам и 12

родам. Сине-зеленые водоросли составляют 12% от общего числа видов. В этом отделе наиболее представлен порядок Chroococcales – 14 видов.

Отдел Euglenophyta в альгофлоре озер составляет 2 % и представлен только одним классом Euglenophyceae.

Самым богатым из озер оказалось озеро Когалбулак, с 2004-2006 гг. в нем было обнаружено 147 видов, относящихся к 6 отделам, 11 классам, 15 порядкам, 30 семействам, 53 родам.

Наиболее широко представлен отдел Bacillariophyta – 107 видов, что составляет 72,7 % всей альгофлоры. На втором месте отдел Chlorophyta – 27 видов – 18,4 %. Отдел Cyanophyta занимает третье место - 7 видов и составляет 4% всей флоры водорослей озера.

В озере Бугуль за время наблюдений был обнаружен 61 вид, относящийся к 3 отделам, 5 классам, 5 порядкам, 17 семействам, 28 родам.

Доминирующим является отдел Bacillariophyta – 46 видов, что составляет 75,4 % всей альгофлоры озера. На втором месте отдел Cyanophyta – 9 видов – 14,8%. Третье место занимает отдел Chlorophyta – 6 видов и составляет 9,8% всей флоры водорослей озера.

При исследовании озера Бириншиколь обнаружено 61 вид, относящийся к 4 отделам, 9 порядкам, 23 семействам, 36 родам.

Лидирующее положение занимает отдел Bacillariophyta – 43 вида, что составляет 70,5 % всей альгофлоры озера. Отдел Cyanophyta занимает следующее место – 14 видов – 22,9%. На третьем месте находится отдел Chlorophyta составляет 4,9%. Четвертое место занимает отдел Euglenophyta – 2 вида – 3,3% от всей флоры водорослей озера.

В первую очередь обращает на себя внимание видовое разнообразие озера Когалбулак. Оно занимает до-

минирующее положение над озерами Бугуль и Бириншиколь. В озерах Бугуль и Бириншиколь, где видовой состав водорослей не богат, в каждом обнаружено по 61 виду.

Отдел *Chlorophyta* наиболее широко представлен 27 видами в озере Когалбулак, 6 видами в озере Бугуль, 3 видами в озере Бириншиколь.

Отдел *Cyanophyta* сравнительно широко представлен в озере Бириншиколь – 14 видов (22,9 %). На втором месте по видовому разнообразию сине-зеленых занимает озеро Бугуль 9 видами (14,8 %).

Общим видом для всех озер, в которых обнаружены сине-зеленые водоросли является – *Dactyloccopsis raphidioides*.

Большое видовое разнообразие отдел *Bacillariophyta* представлено в озере Когалбулак – 107 видов, далее идет уменьшение видов: озеро Бугуль – 46 видов, Бириншиколь – 43 вида.

Из класса центрических в озере Когалбулак найдено 2 вида: *Thalassiosira bramatputrae* и *Cyclotella meneghiniana*. Озеро Бириншиколь представлен 1 видом - *Cyclotella meneghiniana*. В озере Бугуль центрических водорослей не обнаружено, возможно, из-за незначительной их глубины.

Класс *Pennatophyceae* наиболее полно представлен в озере Когалбулак – 105 видов, в отличие от озер Бугуль – 46 видов, Бириншиколь – 42 вида.

Альгофлору трех малых озер можно характеризовать как богатую и разнообразную, при этом значительная часть разнообразия принадлежит озеру Когал-Булак. Так как часть списка водорослей была опубликована автором ранее [1], в настоящей статье мы приводим остальные 84 вида:

Отдел: *Cyanophyta*

Класс: *Chroococcophyceae*

Порядок: *Chroococcales*

Семейство: *Coccobactereaceae*

Род: *Synechococcus* Nag.

S.aeruginosus Nag.

Сем: *Gloecapsaceae*

Род: *Gloecapsa* (Kutz.) Hollerb.

G.turgida (Kutz.) Hollerb.

Класс: *Hormogoniophyceae*

Порядок: *Nostocales*

Семейство: *Anabaenaceae*

Род: *Anabaena* Bory

A. Sedovii Kossinski

A. flos-aquae (Lungb.) Breb.

Сем: *Aphanizomenonaceae*

Род: *Aphanizomenon* Morr.

A. ovalisporum Forti

Сем: *Gomphosphoeriaceae*

Род: *Gomphosphoeria* Chod

Gomphosphoeria lacustris Chod

Порядок: *Oscillatoriales*

Семейство: *Oscillatoriaceae*

Род: *Spirulina* Turp

S.Jenneri (Hass.) Kutz

S.flavovirens Wisl.

S.major Kutz

Отдел: *Bacillariophyta*

Класс: *Pennatophyceae*

Порядок: *Araphales*

Семейство: *Fragilariceae* D.T.

Род: *Fragilaria* Lyngb.

F. capucina var. *mesolepta*

F.construens var. *venter* (Ehr)

Grun.

Род: *Asterionella* Hass

A.formosa Hass

A.gracillina (Hantzsch) Heib

Род: *Synedra* Ehr.

S.ulna var. *spathulifera* Grun.

S.ulna var. *amphirhynchus* (Ehr)

Grun.

S.tabulata (Ag.) Kutz.

S.capitata Ehr.

Сем: *Diatomaceae* Dumortier

Семейство: *Tabellariaceae* Schutt

Род: *Tabellaria* Ehr.

T. flocculosa (Roth.) Kutz.

Порядок: *Raphales*

Род: *Achnanthes* Bory

A.brevipes Ag.

A.minutissima Kutz.

Сем: *Rhoicospheniaceae* Mann

Род: *Rhoicosphenia* Grun.

R.abbreviata Lange Bertalot

Сем: *Cymbellaceae* (Kutz) Grun.
 Род: *Amphora* Ehr.
A.aequalis Krammer
A.holsatica Hustedt
 Род: *Cymbella* Ag.
C.aspera Cl.
C.tumida Van Heurck
C.amphicephala Kutz.
C.cistula Grun.
C.ventricosa Kutz.
 Сем: *Gomphonemataceae* (Kutz)
 Grun.
 Род: *Gomphonema* Ehr.
G.gracile Ehr.
G.tergestinum (Grun.) Fricke
 Сем: *Naviculaceae* Kutz.
 Род: *Navicula* Bory
N.protracta (Grun.) Cl.
N.lirella Kutz.
N.bacillium Ehr.
N.bryophila Peter.
N.capitata Ehr.
N.schoehfeldii Hust.
N.striolata (Grunov) Lange Bertalot
N.viridula Kutz.
N.accomoda Hustedt
N.rotunda Hustedt
N.trivialis Lange-Bertalot
N.menisculus Schum.
N.slesvicensis Grun.
N.tripunctata Bory
N.placentula (Ehr) Grun.
N.digitorata (Gregory) Ralfs
N.oblonga Kutz.
N.halophila (Grunov) Cleve
N.subchamulata Grun.
 Род: *Anomoeoneis* Pfitz.
A.spherophofa Pfitz.
 Род: *Pinnularia* Ehr.
P.viridis (Nitzsch.) Ehr.
P.microstauron (Ehr.) Cleve.
 Род: *Caloneis* Cl.
C.silicule (Ehr.) Cl.
 Род: *Amphipleura* Kutz.
A.pellucida Kutz.
 Род: *Gyrosigma* Hass
G.attenuatum (Kutz.) Raben.
 Род: *Mastogloia* Thw.
M.elliptica Ag.
 Род: *Nedium* Pfitz.

N.dubium (Ehr.) Cl.
 Сем: *Rhopalodiaceae*
 Род: *Rhopalodia* O.Mull
R.gibberula (Ehr.) O.Mull
 Сем: *Epithemiaceae*
 Род: *Epithemia* Breb.
E.mulleri Fricke
E.zebra Kutz.
E.ocellata Kutz.
 Род: *Denticula* Kutz.
D.valida Grun.
 Сем: *Nitzschiaceae*
 Род: *Nitzschia* Hass
N.vermicularis Grun.
N.perspicua Cholnoky
N.nana Grun.
N.hungarica Grun.
N.vivax W.Sm.
N.graciliformis Lange-Bertalot
N.triblionella Hantzsch.
N.solita Hustedt.
N.levidensis (W. Smith.) Grun..
N.sigma W.Sm.
N.linearis W.Sm.
N.vitrea Norm.
N.obtusa W.Sm.
N.sigmoidea(Ehr.) W.Sm.
N.palea W.Sm.
N.frustulum Grun.
 Род: *Hantzschia*
H.amphioxsis (Ehr.) Grun.
H.vivax W.Sm.
 Отдел: *Chlorophyta*
 Класс: *Chlorococrophyceae*
 Порядок: *Chlorococcales*
 Сем: *Scenedesmaceae*
 Род: *Scenedesmus* Meyen
S.bijugatus (Turp.) Kutz
 Класс: *Conjugatophyceae*
 Порядок: *Desmidiiales*
 Сем: *Desmidiaceae*
 Род: *Cosmarium* Corda
C.anisochondrum Nordst
 Род: *Spondylosium* Breb.
S.pygmaeum West
 Отдел: *Euglenophyta*
 Класс: *Euglenophyceae*
 Порядок: *Euglenales*
 Семейство: *Euglenaceae*
 Род: *Trachelomonas* Ehr.
T.bituricensis Ehr.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бородулина О.В., Суюндикова Ж.Т. Альгофлора озер Когал-Булак, Бу-

гуль, Бириншиколь в окрестностях п.Ушкарасу Аулиекольского района. // Вестник КГПИ Костанай, № 1, 2006.

Шевченко Г.В., ст.преподаватель

Костанайский государственный педагогический институт

Шевченко С.Ю., студент

Костанайский государственный университет им.А.Байтурсынова

ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА РЯДА СОЦИАЛЬНЫХ ГРУПП НАСЕЛЕНИЯ ГОРОДА КОСТАНАЯ

Развитие современного производства, все более и более сталкиваясь с ограниченными возможностями природы к самовосстановлению, влечет за собой проявление симптомов экологического кризиса сначала на локальном, а затем на региональном и глобальном уровнях. В рамках комплексных исследований о потенциале стабильного развития системы природа-общество сейчас речь идет о жизненно важном переходе от прежней, индустриальноцентрической социально-культурной парадигмы к новой, экоцентрической. Под социально-культурной парадигмой мы понимаем совокупность убеждений, ценностных ориентаций и предписаний, которые приняты обществом и обеспечивают его существование и развитие в определенный период времени. Если в индустриальноцентрической парадигме доминировала ориентация на безграничное количественное и качественное развитие производства материальных благ, то в экоцентрической парадигме доминирует ориентация на ограничение развития промышленности жесткими рамками сохранения экологического равновесия между обществом и природой. «Новая экологическая парадигма» (НЭП) вместе с тем является теоретическим фундаментом социальной экологии. Главные постулаты НЭП: люди, обладая исключительными свойствами (культура, технологии), остаются тем не менее одними из многих живых

существ – взаимозависимых и включенных в глобальную экосистему, биосферу; человеческая деятельность вплетена в сложную сеть причинно-следственных и обратных связей природной ткани; общество живет в конечной биофизической среде, налагающей серьезные ограничения на его деятельность; исключительность человека как культурного существа не отменяет законов биосферы. Противоположная ей парадигма, отрицающая названные ограничения, получила название «Парадигмы человеческой исключительности». Появление НЭП стимулировало артикуляцию «Доминирующей социальной парадигмы» (ДСП), теоретическим основанием которой являются антропоцентризм, технократизм и «экологический оптимизм» [1].

Основной предпосылкой становления современного общества на путь устойчивого развития является формирование экологической культуры. Экологическая культура пока является понятием, относительно определения и общепризнанного значения которого ведутся научные и общественные дискуссии.

Разные авторы вычленяют три составных элемента, определяющих содержание экологической культуры:

1. Определенный уровень экологических знаний (интеллектуальный компонент).

2. Определенный уровень экологического сознания и поведения в

природе (ценностный компонент).

3. Определенный запас практических умений и навыков в деле охраны природы (деятельностный компонент).

Именно оценка сочетания этих трех компонентов (деятельностного, ценностного и интеллектуального) позволяет определить тип экологической культуры. Типология экологической культуры к тому же отражает самоидентификацию человека в системе человек-общество-природа.

Исследования по определению доминантных и субдоминантных типов экологической культуры опираются на методологический базис социальной экологии. Социальная экология как дисциплина естественнонаучного характера исследует общество биолого-синергетическими методами, но вместе с тем как нормальная социологическая дисциплина использует весь арсенал методов социологической науки, т.е. подвержена методологическому плюрализму. В самом деле, в ее рядах мы видим ортодоксальных марксистов (П. Диккенс), неомарксистов (У. Бек), сторонников символического интеракционизма (Д. Дюкло), «конструктивистов» (Ф. Бэттэл), создателей социологии становления (П. Штомпка), а также весьма разнородную группу теоретиков постмодернистской ориентации. Однако фундаментальная специфика методов социальной экологии предопределена ее междисциплинарным статусом. Речь идет о ее связи с исторической наукой и философией, с этикой и эстетикой. Например, российский историк Э. Кульпин развивает концепцию социоестественной истории, математик Н.Н. Моисеев - концепцию «цивилизационных разломов». С другой – социальная экология исторически и логически связана с позитивными науками, прежде всего с биологией и экологией. Поэтому в данной теме основное внимание уделяется ключевой, с нашей точки зрения,

методологической проблеме – социальной интерпретации естественнонаучного знания (У. Бек, Л. Колдуэлл, О. Яницкий). Например, как влияет на социальную практику «несущая способность» различных природных систем. Рассматриваются вопросы, примыкающие к социологии знания (кто, как и в чьих интересах интерпретирует знание), роли гуманитарной и научной субкультур (Ч. Сноу) в наведении мостов между социальной экологией и «позитивными науками», проблемы взаимоотношений между «кабинетным» и социализированным, т.е. опирающимся на практический опыт и местную культуру, экологическим знанием, а также проблема экспертов как интерпретаторов этого знания и посредников между сферами производства экосоциального знания и политических решений.

Основными типами экологической культуры взрослых людей являются: «личной достаточности», «экологического оптимизма», «экологического пессимизма», «абсолютизации экологических знаний», «экологической гармонии».

Тип «личной достаточности» характеризует человека, который воспринимает свою профессиональную деятельность как источник доходов, свой коллектив – как место, в котором он вынужден работать. Работу свою выполняет добросовестно (в меру своего понимания). Окружающая среда определяется им как данность. Экологические проблемы на глобальном уровне и проблемы охраны природы не являются для него существенными. Он глубоко убежден, что ими должны заниматься другие люди, те, кого это больше волнует.

Тип «экологического оптимизма» характеризует людей, воспринимающих природу практически на всех ее уровнях как среду обитания. Основное ее предназначение – удовлетворение потребностей человечества, а следовательно, и его тоже. Если

происходят экологические катастрофы, то они случайны. У такого человека неограниченная вера в возможности человека и человечества в целом. Экологические вопросы интересуют людей с данным типом экологической культуры как проблемы, с которыми надо смириться. Возникают они из-за непреднамеренного действия кого-то.

Тип «экологического пессимизма» характеризует лиц, которые имеют высокий уровень экологических знаний и интерес к экологическим проблемам. Но при этом практически полностью отсутствует вера в возможность что бы то ни было изменить. Они правильно оценивают положительные и отрицательные стороны своей профессиональной общности, выделяют причины существующих сложностей, осознают, что их существование зависит от людей, работающих совместно в конкретной организации. Выход из сложившейся ситуации люди с данным типом экологической культуры не видят. Отношение к самому себе чаще адекватное. Такой человек реально оценивает свои возможности, знания и умения. Представители данного типа экологической культуры могут признавать свои ошибки, но считают основной причиной, порождающей эти ошибки, сугубо внешние обстоятельства, и для того, чтобы их исправить, надо изменить ситуацию. Что практически невозможно, значит, по мнению «экологических пессимистов», не стоит и пытаться.

Тип «абсолютизации экологического знания». Люди, у которых сформирован данный тип экологической культуры, обладают глубокими знаниями и в области экологии, и в области своей профессии. Они интеллектуалы. Их отношение к природе связано с пониманием ее значимости для жизни людей и существования всего живого на Земле. Отношение к другим людям у предста-

вителей данного типа экологической культуры определяется интересом к их знаниям. Профессионалы высокого уровня, люди, делающие успехи во всех сферах культуры и науки, для них представляют очень большой интерес и заслуживают уважения. Существование всех экологических проблем такой человек связывает с недостатком знаний, неправильным пониманием связи «природа-общество».

Тип «экологической гармонии» характеризует человека, у которого сформировано понимание природы как среды, условия и средства существования всего живого на Земле, в том числе и человека. Собственно экологические знания сформированы у него на достаточно высоком уровне. Отношение к другим людям определяется признанием права человека быть самим собой, иметь свои достоинства, которые надо помочь развить, и недостатки, от которых надо помочь избавиться, если сам человек чувствует потребность в этом. Отношение к себе как профессионалу у «гармоничника» адекватное. Он уважает себя, свои желания и потребности. Считает возможным обсудить свои действия с коллегами и выбрать приемлемый вариант поведения. Он не боится ошибаться, умеет признавать и исправлять свои ошибки [2].

Для определения типа экологической культуры была разработана специальная методика, основанная на изучении межличностных отношений, модифицированная и расширенная в соответствии с задачами нашего исследования.

Методика состоит из двух этапов и основывается на самооценках респондентов. Первый этап предполагает заполнение опросника. Он содержит набор лаконичных характеристик. По признакам идентификации себя в системе человек (субъект)-общество-природа и по чертам сформированности экологической культуры испытуемый оценивает себя. Т.е. характе-

ризует образ «Я» на момент исследования. Каждая из характеристик имеет свой порядковый номер. При оценке испытуемый должен выбрать степень соответствия характеристике своего образа «Я». Для этого предлагается выбрать один из вариантов ответов «Да» или «Нет, мне это несвойственно».

Второй этап диагностики – обработка полученных результатов. При этом выделены номера вопросов, которые по-разному оцениваются. Причем оценка становится значимой, если на вопрос получен положительный ответ.

Опросник и критерии оценки ответов были также модифицированы нами для идентификации представителей определённого типа экологической культуры среди различных социальных групп. При разграничении таких групп нами применялся как возрастной критерий, так и во многом связанный с ним профессиональный критерий. Среди дипломированных специалистов немалое внимание уделено преподавателям вузов как людям, закладывающим основы экологических знаний и аксиологические ориентиры личности в систему автореференции студента, в восприятие себя как человека и будущего профессионала, непосредственно вписанного в систему природа-общество.

Нами был проведён опрос среди преподавателей гуманитарных, технических и естественнонаучных дисциплин таких ВУЗов г. Костаная, как КГУ, КГПИ, ЧелГУ. В опросе приняло участие более 40 респондентов – такой размер социологической выборки обеспечивает уровень достоверности, превышающий 90%. В результате обработки анкет нами было получено следующее процентное распределение по типам экологической культуры:

к типу «личной достаточности» нами было отнесено 18% респондентов;

к типу «экологического оптимизма» - 11%;

к типу «экологического пессимизма» - 44%;

к типу «абсолютизации экологического знания» - 9%;

к типу «экологической гармонии» - 18%.

Эти данные позволяют сделать вывод о достаточной информированности преподавательских составов костанайских вузов об острейших экологических проблемах глобального и локального масштаба, однако преобладание экологического пессимизма над другими типами экологической культуры говорит об определённой доле пассивности в экологическом поведении представителей данной профессиональной общности. Вместе с тем уже видны результаты формирования экологического императива в сознании преподавателей как представителей интеллектуальной элиты.

Практической значимостью для представителей рассмотренной выше профессиональной общности обладают социоэкологические исследования в педагогике. В качестве своеобразного «противовеса» интеллектуальной элите как эталона сформированности экологической культуры нами была рассмотрена экологическая культура младших школьников. Среди детей младшего школьного возраста в 95% случаев идентифицируем только один тип экологической культуры, называемый **типом «слияния»**, остальные 5% могут быть отнесены к статистической погрешности и к методологическим сложностям идентификации, вызванными отсутствием авторефлексивного представления о своём месте в системе «субъект-природа-общество». Именно это отсутствие и является характерологической чертой типа «слияния». Экологическая культура типа «слияния» характеризует человека, только начинающего задумываться над тем, что его окружает, как найти свое место в

этом мире. Относясь к типу «слияния», приспособления, человек не противопоставляет отношение к себе и природе. Каждый из компонентов (природа, «Я») существует как бы независимо друг от друга, но при этом невозможно их представить один без другого. При самосознании на зачаточном уровне не возникает даже потребности выделить себя из природы, нет проблем по вопросам самоанализа. Человек не задумывается о характере своей деятельности, над возможностями положительно или отрицательно влиять на природу. Деятельность и сам человек определяется характером окружающей среды, естественной частью природы. Активность по изучению, изменению, совершенствованию окружающей среды, природы человек не проявляет, вступает с природой в объект-объектные отношения. Основная стратегия приспособиться, отношение к себе не критичное. Самоанализ отсутствует. Другие люди воспринимаются как элементы среды. Они либо могут быть использованы в соответствии с уровнем их деятельности, либо остаются невостребованными. Нами был проведён анализ рисунков учащихся 2-х классов школы-сада №3, которых просили изобразить себя на природе. Основными объектами анализа являлись структура рисунка, его пространственное построение и цветовые акцентуации. В результате мы смогли выявить потенциал формирования определённых типов экологической культуры, характерных для взрослого человека, обнаружить чёткий вектор развития экологических представлений в один из указанных выше пяти типов экологической культуры. Период младшего школьного возраста занимает особое положение в становлении экологической культуры. Многие исследователи определяют его как сенситивный период для развития экологической культуры, хотя он имеет бессознательно-созна-

тельную основу [3]. У детей происходит активное развитие осознания себя как субъекта деятельности. Образование системы «Я» рождает тягу к самостоятельности, но пока это происходит на фоне недостаточной саморегуляции. Переживания детей, даже без целостности на уровне эмоций, очень важны для дальнейшего развития. К 10-летнему возрасту складывается определенная структура знаний о себе и мире, аргументированно и разносторонне оцениваются собственные возможности, умения и личные качества как со своей точки зрения, так и с точки зрения других. Наиболее чётко наблюдается статистическое расщепление исследуемой группы детей в контексте бинарной оппозиции: экологический оптимизм - экологический пессимизм, с периодически идентифицируемыми элементами типа экологической гармонии. На 57% рисунков нами были выявлены доминирующие признаки формирования экологического оптимизма, на 24% - экологического пессимизма; на 14% - экологической гармонии. Остальные 5% рисунков представляют большую аналитическую сложность по причине недифференцированности определённых структурных элементов отношения формирующейся личности к природе. Полученные результаты говорят в пользу необходимости продолжать гармонизацию сначала экологического воспитания, а затем – и экологического образования, результатом которой должен стать творческий подход к самоидентификации личности в системе человек-общество-природа и к его праксиологической активности [4].

Таким образом, дальнейшее углубление экологических знаний, рост их структурированности, активная деятельность носителей этих знаний – преподавателей в формировании экологического сознания будущих специалистов в результате должны привести к гармонизации личностного

экологического сознания Казахстанской молодёжи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Краснов Е.В., Кривошеев В.В.. Социальная экология: от науки к реальности. – Социологические исследования. 2006. № 7.
2. Дорошко О.М. Экологическая педагогика. – Гродно, 2002.
3. Рац М.В. Экология Природы или экология Человека? – Общественные науки и современность. 1999. № 3.
4. Моисеев Н.Н. Универсум. Информация. Общество. – М., 2005.

Даулетбаева Г.Б., аға оқытушы
Қостанай мемлекеттік педагогикалық институты

NETMEETING ЖЕЛЛІК АЛМАСУ БАҒДАРЛАМАСЫНЫҢ МҮМКІНДІКТЕРІ

Windows NetMeeting бағдарламасы – ақпаратты желі бойынша алмастырудың және хабарласудың құралы. NetMeeting бағдарламасында Интернет немесе кәсіп желісіндегі басқа адамдармен хабарласу, мәліметтермен (файлдармен) алмасу, кездесулерге қатысу, бәріне ортақ тақтада жұмыс істеу мүмкіндігі бар. Бағдарламаның соңғы версияларында, қатысушыларды іздеуді және шақыруды жеңілдететін мүмкіндігі қосылды. Шақыратын абоненттерді адрестік кітаптарда, каталогтарда табуға болады. Егер кәсіпорындағы байланыс шлюздер арқылы жасалынса, онда NetMeeting абонентті телефон немесе бейнеконференцияларды өткізу жүйесі арқылы, шақыру мүмкіндігін береді. Енді бағдарламаның мүмкіндіктерін толығырақ қарастырайық:

Қатысушыларды іздеу мүмкіндігі:

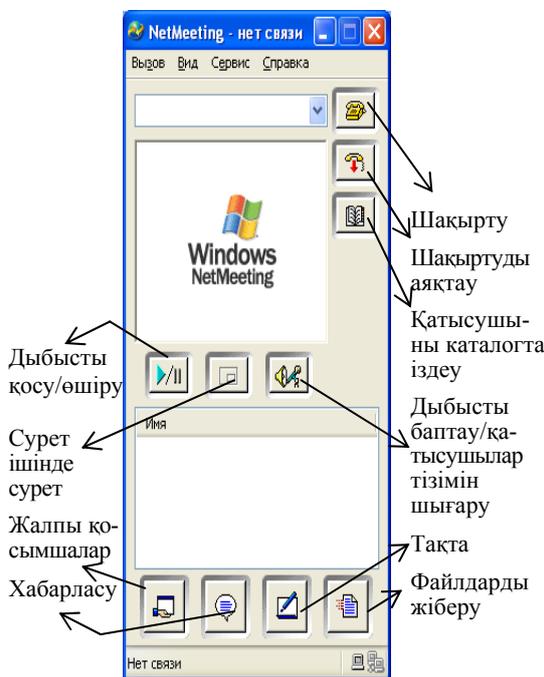
Қатысушыларды іздеу диалог терезесінде каталогтардың серверлері мен абоненттердің тізімін қарастыруға болады. Шақыратын абоненттерді адрестік кітаптарында, каталогтардың серверлерінде, Интернетте табуға болады.

- **Журнал** - шақырулары түскен, абоненттердің тізімі.

- **Windows** адрестік кітаптары - басқа адрестік кітаптан алынған немесе қатысушылар өздері жазған, абоненттердің тізімі.

- **Каталогтардың серверлері** - басқа кәсіпорындарымен құрылған, абоненттердің тізімі. Қосылған абоненттердің аттары тек солардың рұқсатымен ғана көрсетіледі.

- **Интернет каталогы** – Интернет арқылы қатысушыларды іздеп, табу.



Сурет1. NetMeeting бағдарламасының терезесі

Адресі каталог немесе адрестік кітап арқылы табу үшін:

1. **Каталогтағы қатысушыны іздеу (Поиск пользователя в каталоге)** батырмасын басу

2. **Буманы таңдау (Выберите папку)** өрісінде адрестік кітап немесе каталогты таңдап алу.

3. Шақырылатын қатысушының атын енгізіп, **Шақырту (Вызвать)** батырмасын басу керек.

Ескерту

- егер **Интернет каталогы** таңдалса, **Қатысушыны іздеу (Поиск пользователя)** диалог терезесінде веб-беті шығады. Абоненттердің тізімін алу үшін, осы беттегі нұсқауларды орындау керек.

- Локалды желі арқылы жұмыс істесек, каталогтар сервері тізімде болмайды.

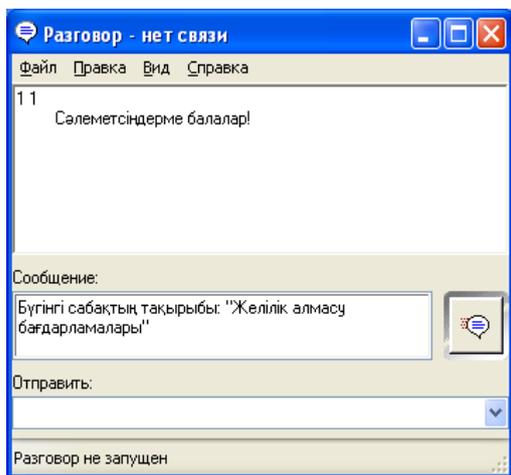
«Хабарласу» бағдарламасы: бұл бағдарлама арқылы желіге қосылған компьютерлер бір-бірімен ха-

барласа алады. Егер дыбысты не бейнені тек екі қатысушы арасында жіберуге болатын болса, бұл бағдарлама арқылы ұжымдық хабарласуға болады. Басқа қатысушылардан келіп түскен хабарландырулар «Разговор» терезесінде көрінеді.

Хабарландыруды жіберу үшін:

1. **Разговор** батырмасына басу керек.
2. **Сообщение** өрісіне хабарландырудың мәтінін жазу керек.
3. **Келесі әрекеттердің біреуін орында:**

- Егер хабарландыруды барлық қатысушыларға жіберсек, **Отправить** тізімінде **Всем собеседникам** таңдап алу керек.

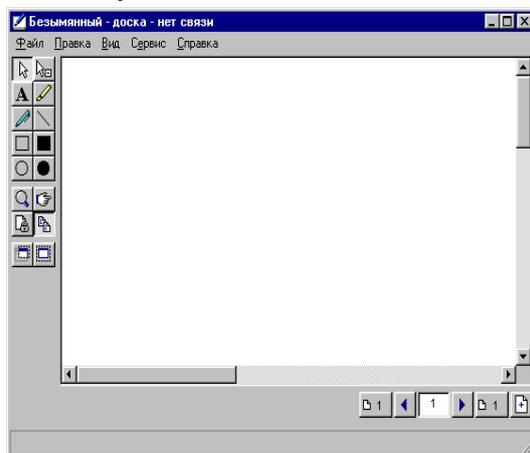


- Егер хабарландыруды бір қатысушыға жіберсек, **Отправить** тізімінде қажетті қатысушыны белгілеп алу керек.

4. **Отправить сообщение** батырмасын басу керек.

Ескерту

- Хабарландыруды жіберу үшін **CTRL+ENTER** пернелер комбинациясын басуға болады.



«Тақта» бағдарламасы: «Тақта» терезесінде қатысушылар мәтін енгізіп, сурет сала алады. Бұл қосымшада беттерді кірістіру, жою, фигураларды салу, мәтін теру, «Маркер» және «Удаленный указатель» инструменттері арқылы элементтерді белгілеуге болады.

«Тақта» қосымшасынан алмасу буферіне көшіріп алып, басқа бағдарламаларға кірістіруге болады, және керісінше. Жұмыстың синхронды режимі барлық қатысушыларда бірдей беттерді бейнеленеді, бұны алыптастауға болады, бірақ қалған қатысушылардың беттері сол қалпынша қалады.

«Тақта» бағдарламасының батырмалары:

Батырма	Тағайындалуы	Батырма	Тағайындалуы	Батырма	Тағайындалуы
	Объекті таңдау		Толтырылмаған эллипс		Перо
	Ластик		Толтырылған эллипс		Сызық
	Мәтін		Үлкейту		Толтырылмаған тік төртбұрыш
	Маркер		Алыстатылған көрсеткіші		Толтырылған тік төртбұрыш
	Мазмұнына блокировка жасау		Облысты еске сақтау		Терезені еске сақтау

	Синхронизация / синхронизацияны сөндіру		Жаңа бетті кірістіру		Бірінші / соңғы бет
	Алдыңғы бет		Келесі бет		

Файлдарды жіберу / қабылдау

Файлды жіберу үшін:

1. **Передача файлов** батырмасына басу керек.

2. **Передача файлов** терезесінде **Добавить файлы** батырмасын басу керек, одан кейін жіберілетін файлдарды таңдап алу керек.

3. Файлдарды қабылдау тізімінде қатысушылардың аттарын белгілеп алу керек.

4. **Отправить все** батырмасын басу керек.

Ескерту

- Егер файлды жіберуді тоқтату керек болса, **Отменить передачу** батырмасын басу керек.

- Тізімдегі файлды жою үшін, **Удалить файл** батырмасын басу керек.

- Тізімдегі файлды тек бір рет қана жіберуге болады. Егер оны қайта жіберу керек болса **Добавить файлы** батырмасын қайта басу керек.

Файлды қабылдау үшін:

- **Принять** батырмасын басу керек. Диалог терезесі жабылады.

Ескерту: Егер **Принять** батырмасын баспасаңдар, файл қабылданғаннан кейін оның орнына **Заккрыть** батырмасы пайда болады.

Файлды қабылдау орнын көрсету: **Передача файлов** батырмасын басып, **Файл** менюдегі **Изменить папку** –ны таңдап алу керек.

Ескерту: Үндеусіз файлдар «NetMeeting\Received Files» папкасында қабылданады.

Мазкенова А.М., студентка

Костанайский государственный педагогический институт

ОБ ЭФФЕКТИВНОСТИ ВВЕДЕНИЯ ИНФОРМАТИКИ НА МЛАДШЕЙ СТУПЕНИ ОБУЧЕНИЯ

Еще несколько лет назад учащиеся среднего (старшего) звена могли позволить себе выполнять доклады, рефераты, сообщения и т.п. в письменном виде от руки. Но в последние пять лет информатизации общества уделяется все больше внимания. Не удивительно, что она в первую очередь коснулась школьников. Предмет «Информатика» становится не просто одной из ведущих дисциплин, но и неотъемлемой частью любого школьного предмета. Учебный процесс становится интереснее, разнообразнее и доступнее. Доступность же информатики, в современное время подготавливает учащихся младших классов к освоению более новых, не-

обходимых программ для дальнейшего обучения и жизни.

Каждое государство стремится получить развитое поколение, которое бы могло применять в повседневной жизни все новые технологии, улучшающие жизнь человека, и впоследствии способное создавать благо для своей страны и мира в целом.

Система образования в Казахстане в последнее время «шагает семимильными шагами» вперед. Информатизация нашего общества происходит не только на словах, и показатели этого: новые компьютерные кабинеты в школах, необходимое оборудование, доступность всемирной сети Интернет. Однако возросли и требования к знаниям предмета информатика.

На данном этапе нельзя сказать, что методика преподавания информатики полностью развита, но наметки дают результаты. Перейдя на среднюю ступень, учащиеся не испытывают так называемой боязни компьютера: это естественно, так как знакомы с ним ещё с возраста, в котором мы все еще не переживаем за неизведанные и незнакомые предметы. Когда человек начинает осознавать, он начинает понимать возможные последствия его действий. Например, ученик 1-го класса впервые за компьютером: начинает нажимать все клавиши, с интересом смотрит на все, что видит в мониторе. Если ему включить игру и объяснить правила, он со стремлением будет добиваться победы (в большинстве случаев). Ученик 7-го (в возрасте 12-13 лет) уже является сознательным, то есть знает что можно и чего делать не стоит. Если мы посадим его (впервые) за компьютер, мы будем наблюдать: спокойное поведение, интерес, но боязнь самостоятельных действий. Однако интерес к игре, как и у ученика в 1-м классе будет высок. Но если бы мы с 1-го по 7-й классы предлагали ученику эту игру, наверняка интерес к ней не был бы столь велик в 7-м классе, как в 1-м.

Приступая к педагогической работе с детьми, прежде всего, нужно разобраться в том, что ребенку дано от природы и что приобретается под воздействием среды. Чтобы успешно развивать познавательные процессы в учебной деятельности, необходимо искать наиболее современные средства и методы обучения. Использование компьютера с его огромными универсальными возможностями на уроках.

Следует отметить, что применяемые в младшей школе методы и формы обучения должны учитывать особенности психического, физического и умственного развития школьников 1 – 4-х классов.

Изучение предмета информатики можно начать с компьютерных игр, обучающих общим навыкам работе за компьютером. То есть компьютерные игры могут сделать знакомство учащихся с компьютером сначала как с другом: не вызывая в них страх либо как за неизвестный объект, либо как за дорогостоящую технику. Так как основная деятельность ребенка в 6-7 лет есть игра, не стоит делать информатику исключением, но и загружать учащихся лишь компьютерной игрой нельзя. Введя информатику с 1 -го класса не будем забывать о негативном отражении компьютера на здоровье детей. Желательно в 1-2 классах уделять больше внимания физкультурным минуткам и тренировке глаз.

Обучающие компьютерные игры представляют собой игровую среду на экране компьютера, напоминающую мультфильм. В этой среде в соответствии с поставленными перед ним задачами ребенок может выполнять определенные практические действия, используя свои способности, навыки и знания. Игровая компьютерная среда, соединяясь с конкретной учебной задачей, позволяет ребенку усваивать материал как бы незаметно для себя, и при этом, что очень важно, использовать его в своей любимой практической деятельности – использование манипулятора «Мышь» позволяет ученику быстро освоить работу на компьютере.

Преподавая информатику с 1-го класса, нельзя пытаться тесно связать компьютер и ученика даже во время урока информатики. На любом этапе работы ученика с компьютером необходимо, чтобы он понимал необходимость отвлечения от него, понимая негативное влияние компьютера на здоровье человека.

Для учеников 2-х классов игры станут привычным делом. Для развития их навыков и творческих способностей существует простая, но вост-

ребованная в наши дни программа Paint. Графический редактор Paint входит в стандартный пакет программ Windows. Работа с Paint может помочь учащимся не только показать безграничную фантазию, но и поможет развивать мышление и творческие способности.

Графический редактор Paint нельзя назвать сложной программой. Изучение этой программы не требует длительного времени. Курс возможно изучить в течение одной четверти.

Во втором полугодии ученикам 2-х классов можно предложить изучение также мультимедийной программы Power Paint. Программа предназначена для набора простого текста. Программа позволяет задать тексту шрифт, размер, начертание. Необходимо научить учащихся с помощью Блокнота создавать простые текстовые документы.

Программные комплексы «Роботландия» доступно и интересно знакомят учащихся с элементами программирования, развивают навык работы с клавиатурой и повышают общие навыки работы за компьютером. Учащихся 3-х классов можно заинтересовать начальным программированием. Комплекс «Роботландия» предлагает программу Колобок, обучающую учеников младшего школьного возраста элементам программирования. Программирование поможет развивать у учащихся абстрактное мышление.

Следует отметить, что применяемые в младшей школе методы и формы обучения должны учитывать особенности психического, физического и умственного развития школьников 1-4-х классов.

С учетом возрастных и мыслительных особенностей учащихся 4-х классов нами разработан учебно-методический комплекс «Текстовый редактор Word для начальной школы», который состоит из двух частей, первой из которых является курс Слайд –

лекций, а второй «Рабочая тетрадь по информатике ученика 4-го класса». То есть наш комплекс содержит теоретический лекционный материал и задания, которые могут быть использованы и без предварительного изучения именно данных лекций.

Непосредственное изучение темы «Текстовые редакторы» необходимо начать с программы «Блокнот» (1-2 часа). Так как эта программа считается одной из элементарных и является приложением пакета системы Windows. Входящий в систему Windows текстовый редактор Word Pad может быть изучен в рамках нескольких уроков (2-3 урока) в 4-х классах. Изучение данных текстовых редакторов подготовит учащихся к более полному усвоению текстового редактора Word.

Microsoft Word – ведущая система обработки текстовых документов, совмещающая в себе широкий спектр мощнейших средств редактирования, форматирования и публикации документов с интерфейсом, который пользователь может освоить за короткий промежуток времени. При помощи Word можно создавать любые документы и публиковать их в электронном виде, а также в виде печатных копий.

Пользователю доступны разнообразные средства редактирования: изменение типа и стиля шрифта, выравнивание абзацев, установка межстрочных интервалов, выделение рамками, многоколонный текст, выделение абзацев, висячие отступы, автоматическая нумерация и многое-многое другое. В текст можно вставлять таблицы, ячейки которых могут содержать как текст, так и числа. Встроенное средство построения диаграмм позволяет с легкостью выбирать любой из множества доступных типов графиков. Более того, в ячейки можно вставлять формулы, автоматически

пересчитывающие результат при изменении параметров.

Текст может сопровождаться графикой, которую можно вставлять из уже существующих файлов в различных форматах или создавать, используя встроенный графический редактор. Если документ имеет большой размер, то для удобства работы с ним можно автоматически создавать оглавление или алфавитный указатель.

Microsoft Word – мощный текстовый процессор, предназначенный для выполнения всех процессов обработки текста: от набора и верстки, до проверки орфографии, вставки в текст графики в стандарте *.psx или *.bmp, распечатки текста. Он работает с многими шрифтами, как с русским, так и с любым из двадцати одного языка мира.

Заканчивая обучение на младшей ступени, учащиеся должны быть подготовлены к требованиям, которые им будут предъявляться на средней ступени. Одно из важнейших требований к современным ученикам предоставление учителю своих работ в напечатанном виде. Многочислен-

ные рефераты, доклады, сообщения и прочие работы учеников (включая творческие) можно подготовить с помощью текстового редактора Microsoft Word. Изучение этой программы займет весь год учащихся 4-х классов. Однако стоит отметить, что полученные навыки работы с программой, могут быть востребованы на протяжении всего обучения в школе.

Как можно преподать информатику в младшем школьном звене.

Класс	Обучающие программы	Время изучения
1	Легкие, примитивные игры	I, II – четверть
	Игры с повышенной сложностью	Второе полугодие
2	Графический редактор Paint	I, II – четверть
	Мультимедийная программа Power Paint	Второе полугодие
3	Начальное программирование. Например, программа «Колобок».	Весь год
4	Изучение темы «Текстовые редакторы» (Microsoft Word, Блокнот).	Весь год

Мухортова О.В.
СШ №2, г.Костанай

СТРУКТУРИРОВАНИЕ И ИНФОРМАТИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

Современное общество предъявляет новые требования к системе образования. Приоритетной целью обучения является развитие личности школьника, становление его как субъекта той деятельности, которой он занимается в школе (учиться – значит уметь «учить себя»). Ученик должен стать равноправным участником обучения, он в равной с учителем мере отвечает за свои успехи, про-

*Чем легче учителю учить,
тем труднее ученикам учиться.*

Л.Н.Толстой

махи и недостатки. Мы же должны всячески способствовать развитию его активности и самостоятельности на всех этапах обучения, чтобы ученик мог принимать учебную задачу, участвовать в выборе средств её решения, осуществлять контроль и самоконтроль. Школьнику предоставляется право выбора способа и пути деятельности. Его участие в процессе обучения заключается не в принятии

готового образца, а в высказывании предположений, выборе альтернативы, обсуждении наиболее целесообразных способов ответа на вопрос «как решать эту учебную задачу». «Уровень образования и интеллектуальный потенциал общества в современных условиях приобрели характер важнейшей составляющей национального богатства, а образованность человека, профессиональная мобильность, стремление к творчеству и умение действовать в нестандартных условиях стали основой прогресса, устойчивости и безопасности страны» (Государственный общеобразовательный стандарт образования РК).

И как следствие, требуется изменение содержания образования, которое может обеспечить повышение качества процесса обучения. Если практику обучения рассматривать как необходимое условие интеллектуального, творческого и нравственного развития учащихся, а развитие – как ключевое слово педагогического процесса, то что следует понимать под термином «качество образования»? Только ли обеспечение условий для успешного овладения прочными знаниями, умениями и навыками? Согласно новому Гос.стандарту, «под качеством образования в современных условиях понимается достижение учащимися образовательных результатов в виде сформированных ключевых компетентностей, которые обеспечат им возможность самостоятельного решения проблем в различных сферах деятельности». И выделяются следующие компетентности:

- Компетентность разрешения проблем
- Информационная компетентность
- Коммуникативная компетентность

Результаты исследования наших школьников показали, что больших успехов они достигли в области вла-

дения фактологическим материалом – области, в которой требуется воспроизведение готовых знаний и применение их в знакомой ситуации. Нетрадиционная постановка вопросов для наших школьников заметно снижает уровень их ответов. А умения интегрировать знания и применять их для получения новых знаний явно не на высоте.

Следовательно, говоря о повышении качества образования, мы должны поставить вопрос об изменении акцентов в учебной деятельности, нацеленных на интеллектуальное развитие учащихся за счет уменьшения доли репродуктивной деятельности; использование заданий, проверяющих различные виды деятельности, увеличение количества заданий для объяснения окружающих явлений. Американский педагог Филипп С.Шлехти подчеркивает, что сейчас нужны люди, «умеющие учиться самостоятельно». В этой связи особую актуальность приобретают задачи, направленные на подготовку школьников к жизни в условиях информационного общества:

- Способность принимать осознанные решения на основе критически осмысленной информации.
- Умение самостоятельно ставить цель, планировать и осуществлять познавательную деятельность для достижения этой цели.
- Умение самостоятельно находить, анализировать, преобразовывать, сохранять и интерпретировать информацию при помощи современных ИКТ – технологий, формирование навыков критического мышления в условиях работы с большими объемами информации
- Умение использовать информацию для планирования и осуществления своей деятельности, развитие умения находить и интерпретировать связи между учебными знаниями и явлениями реальной жизни.

Мы хотим представить вашему вниманию систему использования на уроках структурно-информационных карт и компьютерных слайд-фильмов.

В связи с вводом в школьную практику учебников нового поколения остро встает проблема подбора дидактического материала, способного обеспечить повышение качества образования при уменьшении количества часов и введении в учебники материалов, которые раньше в курсе школьной программы не изучались. Поэтому актуальной является разработка методических и дидактических материалов, помогающих в полном объеме раскрыть тему урока и способствующих личностно-ориентированному и продуктивному обучению. Для эффективного управления познавательной деятельностью учащихся с целью повышения качества образования была разработана система структурно-информационных карт урока. Это логически выстроенные этапы изучения и закрепления материала: от познания к творчеству. Во время занятия карты урока лежат на каждой карте.

Цели структурно-информационных карт уроков русского языка и литературы следующие:

1) для учителя – структурно-информационная основа урока, которую можно дополнять, проявив творческий подход;

2) для ученика – конструкция из логически выстроенных заданий, направленных на продуктивное усвоение знаний; дополнительная информация, помогающая понять материал учебника; задания, способствующие формированию умений работы с текстом и навыков самостоятельной работы.

Все структурно-информационные карты подчинены главному принципу дидактики: чему учить? как учить?

Структурно-информационная карта – оптимальная форма организации

учебного процесса, отражающая образовательные потребности современной школы. Она представляет собой системно подобранные задания, раскрывающие содержание определенной темы по курсу русского языка или русской литературы.

Учебный материал структурирован от простого к сложному, от известного и неизвестному и включает самые разнообразные формы деятельности учащихся: работа с текстом художественного произведения; ответы на вопросы по учебному материалу; сравнительно-соотнесительные задания; работа с таблицами и иллюстрациями; задания на понимание текста; составление и продолжение логических цепочек, планов и конспектов; работа с терминологией; тестовые задания; аналитическая и творческая работа.

Кроме того, что логика структурных карт способствует организации деятельности учащихся во время урока, в них содержится интересный и доступный дополнительный материал, способствующий полному охвату темы и помогающий разобраться в сложном материале учебника. Задания карт учат детей внимательно относиться к тексту произведения и слову автора, обращать внимание на детали. Позиция ученика с пассивного восприятия меняется на активную мыслительную деятельность.

Задания структурно-информационных карт не ограничивают учителя в творчестве. Каждый педагог, конструируя урок, может отобрать те виды работы, которые ему необходимы на разных этапах занятия в зависимости от поставленной цели: объяснить, закрепить или проверить знания, организовать поиск или подвести к диалогу. Задания можно отбирать и соответственно уровню подготовленности класса, часть материала можно предложить на самостоятельное изучение.

Структурно-информационные карты – это система деятельности учителя и учащихся, которая помогает в получении знаний, умений и навыков по курсу русского языка и русской литературы, предъявляемых учебной программой и государственным образовательным стандартом в области литературно-языкового обучения школьников.

Использование структурно-информационных карт урока способствует развитию основных компетентностей и отвечает следующему тезису: «Механизмом обучения является не передача знаний, а управление учебной деятельностью».

Для повышения эффективности школьного образования учебный процесс следует организовывать с учетом тех изменений, которые имеют место в мире, окружающем человека. Сегодня наиболее значительные изменения происходят в информационной области. Практически все школьники имеют доступ к телевидению и видео, компьютерам и Интернету. Учебная информация, которая передается ребенку в школе, занимает в общем информационном потоке все менее значительное место. Поэтому медиаобразование, интегрированное в школьные дисциплины, призвано выполнять следующие функции:

- подготовка школьников к работе в информационном пространстве;
- повышение интереса к предмету и познавательной активности учащихся;
- повышение качества образования;
- сочетание личных интересов школьников и общественных потребностей.

Лучшее понимание, следуя Выготскому Л.С., возникает, когда обучающиеся решают проблемы, проводя при этом исследования, пусть и микро, то есть поиск. Использование на уроке компьютерных слайд-фильмов

позволяет решать учебные проблемные ситуации путем поиска, анализа и синтеза.

Технологии мультимедиа позволяют соединить в единое различные формы представления учебной информации: текст, музыку, графику, иллюстрации, видео- и аудиоматериалы. Но, будучи новой педагогической технологией, такое обучение подчиняется общим законам педагогики, то есть традиционные дидактические принципы образования являются также и его основой. Психологи доказали, что дети лучше запоминают динамическое изображение, нежели статическое. У человека различают два диапазона восприятия информации: диапазон сенсорного (осознанного) восприятия и диапазон субсенсорного (неосознанного) восприятия. При динамическом изображении возникает эффект сверхзапоминания. Поэтому принцип наглядности в мультимедийной дидактике понимается более широко. Многолетний опыт обучения и психолого-педагогические исследования показали, что эффективность обучения напрямую зависит от степени активизации всех органов чувств: чем разнообразнее чувственное восприятие учебного материала, тем прочнее он усваивается и тем выше качество обучения.

Использовать электронные ресурсы можно следующим образом:

- использовать электронные ресурсы для демонстраций;
- организовать индивидуальное интерактивное обучение учащихся;
- организовать исследовательскую и проектную деятельность учащихся при помощи информационно-компьютерных технологий;
- проводить контроль знаний учащихся при помощи компьютерных программ и технологий дистанционного обучения.

Процесс создания авторских мультимедийных учебно-методичес-

ких пособий – это мощное вторжение компьютерных технологий в святая святых – годами сложившийся образовательный процесс. Давно известно, что стандартные учебные пособия сами по себе никогда не обеспечивали достижения программных образовательных целей. Всегда в образовательном процессе главное – Педагог, его талант, знания и умения. Именно поэтому наиболее рационально стремиться к тому, чтобы содержимое мультимедийных фильмов не повторяло бумажных учебников, а как можно более полно воплощало собственно педагогический опыт. Вновь создаваемые учебники и учебно-методические комплексы должны быть ориентированы на самостоятельное усвоение учащимися учебного материала в интерактивном режиме. С помощью компьютерных слайд-фильмов есть возможность представить динамическое изображение грамматического материала, что повышает интерес учащихся, позволяет создать проблемную ситуацию. Данная технология используется как средство предъявления учащимся учебного материала (иллюстраций, фотографий, видео, дидактических материалов и т.п.) и, с одной стороны, обеспечивает существенно большую наглядность этого материала, а с другой, облегчает преподавателям как создание этих материалов, так и процесс их использования. Предварительные эксперименты показывают, что применение технологии презентации повышает мотивацию, обеспечивает интенсификацию урока, сокращает время подготовки к урокам. Наблюдая за происходящим на экране, учащиеся ана-

лизируют, систематизируют материал и делают вывод, то есть выводят правило. Роль учителя – роль консультанта. Достаточно эффективно используется компьютер на этапе предъявления нового материала (например, технология презентации). В частности, наши исследования показали, что время на усвоение учебного материала сокращается на 40-50 %, качество усвоения повышается примерно на 30-50 % в случае, если при предъявлении учебного материала реализуется методология программированного обучения, суть которого – разбивка теоретического материала на небольшие фрагменты и наличие после каждого фрагмента заданий на его закрепление.

Практика применения структурно-информационных карт и мультимедийных технологий показала, что повышается уровень самообразования и мотивации учебной деятельности, активизируется познавательная деятельность учеников, открываются новые возможности для творчества и в результате повышается качество обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Коротаяева Е.В. Обучающие технологии в познавательной деятельности школьников. – Москва, 2003.
2. Роберт И.В., Панюкова С.В., Кузнецова А.А., Кравцова А.Ю.. Информационные и коммуникационные технологии в образовании. – Москва, 2006.
3. Школа: с компьютером и без. Сборник статей под редакцией Алексеевой Е.В. – Москва, 2006.

Сапрыкин М.В., магистрант
Костанайский государственный педагогический институт

ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ КОМПЬЮТЕРНОЙ НАГЛЯДНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ФИЗИКИ

Современный период развития цивилизованного общества характеризуют как период его информатизации. Информатизация общества – это глобальный социальный процесс, особенность которого состоит в том, что доминирующим видом деятельности в сфере общественного производства является сбор, накопление, обработка, хранение, передача и использование информации, осуществляемые на основе современных средств вычислительной техники, а также на базе разнообразных средств информационного обмена.

В современном обществе использование информационных технологий становится необходимым практически в любой сфере деятельности человека. В еще большей степени активное владение компьютерными технологиями потребуется нынешним школьникам и студентам для эффективного использования своих возможностей. Преподавание физики, в силу особенностей самого предмета, представляет собой наиболее благоприятную сферу для применения информационных технологий.

Сегодня информатизация преподавания школьных и ВУзовских дисциплин в учебных заведениях составляет одно из приоритетных направлений в деятельности педагогического коллектива.

Я думаю, никто не станет спорить с тем, что компьютер на сегодняшний день нашел применение в различных отраслях. Чем же он привлекателен? Ответ прост – своей универсальностью. Ведь он может быть «счетоводом», «художником», хранителем данных и т.д. Не оставил он равнодушным также учителей и преподавателей.

Использование компьютера в учебном процессе предоставляет такие возможности, какие ранее были недоступны при использовании традиционных средств обучения.

Появление у компьютера мультимедийных возможностей открыло новую эру в наглядном дидактическом материале. МУЛЬТИМЕДИА – это синтез компьютерных технологий для объединения в компьютере звука, информации, неподвижных и движущихся изображений, обеспечивает хранение огромных объемов информации, произвольный интерактивный доступ к её элементам и воспроизведение на экране компьютера видеосюжетов со звуковым сопровождением. Компьютер дал богатейшие возможности для реализации принципа наглядности.

Давайте рассмотрим плюсы и минусы компьютерной наглядности в преподавании физики, созданной в приложении Power Point из пакета Microsoft Office.

Одним из самых, по моему мнению, значимых достоинств компьютерной наглядности по сравнению с традиционной наглядностью является возможность комбинирования традиционных наглядностей: видео- и аудиоматериала, плакатов, чертежей, фотографий, графиков в единое целое, что позволяет добиться более полного освящения учебной проблемы. Так, к примеру, мы в одном проекте компьютерной демонстрации можем продемонстрировать видеофильм, фотографии, чертежи и различные графики. Причем для демонстрации не требуется привлечение дополнительной техники и не тратится время на переключение между демонстрацион-

ным оборудованием. Это, в свою очередь, очень удобно и практично.

Также, по сравнению с плакатами, несложность в изготовлении. Ведь чтобы сделать плакат, необходим навык работы художника, навыки рисования. Компьютерной же графикой овладеть значительно проще. Существуют заготовки и всевозможные приемы, упрощающие работу по созданию рисунка или чертежа. Помимо всего этого, хранение компьютерного плаката не привлекает особых усилий и затрат, чего не скажешь про классические виды наглядности: плакат, аудио, видеокассеты и др.

Прельщает и легкость при создании копий наглядно-дидактического материала. Мало того, компьютерным наглядным материалом можно обмениваться и через глобальную сеть Internet. Internet позволяет нам отсылать копии наглядного материала в любую точку мира, а также получать его напрямую с сайта разработчиков. Думается, что это один из весомейших плюсов в сторону компьютерной наглядности.

При изготовлении, а также уже в изготовленную демонстрацию можно вносить нужные поправки и исправлять недостатки и недочеты, выявленные в процессе пробной демонстрации. Причем, внесение поправок дело не столь трудоемкое, как если бы мы имели дело, предположим, с видеофильмом.

Если в роли компьютерной демонстрации выступает динамико-графическая компьютерная модель, мы можем своеобразными методами акцентировать внимание обучаемой аудитории на важных и нужных для последующего обсуждения деталях. К примеру, это могут быть одинаковые показания прибора при различных условиях или особое положение основных частей и узлов модели.

Еще одним существенным плюсом является возможность динами-

ческого представления абстрактных объектов. К примеру, динамическое представление векторов намного эффективнее в процессе обучения, чем просто некоторые зафиксированные их положения. Здесь следует помнить, что если мы имеем дело с динамическими объектами, то и наглядность должна быть динамичной. Так вот компьютерная наглядность вполне может «угодить» этому правилу.

Не стоит забывать, что компьютер – это арифметическо-логическое устройство. Это дает ему дополнительные преимущества – реализацию экспериментального вида наглядности.

У любых, даже самых прогрессивных и современных методов обучения, наряду со значительными преимуществами имеются и существенные недостатки.

Самым весомым и неоспоримым недостатком любой компьютерной наглядности является то, что как бы мы хорошо не изготовили компьютерную модель, как бы мы не старались передать ей все свойства и параметры естественной наглядности – она никогда не заменит общения с натуральными объектами. К тому же, пользуясь компьютерными наглядностями, невозможно выработать навык работы с приборами, можно лишь усвоить принцип работы и ознакомиться с их устройством.

Пользуясь лишь компьютерной графикой при разработке наглядности, мы как бы абстрагируем действительность. И рисунки, чертежи, зарисовки у нас имеют «мультик-вид». Несомненно, такое искажение натуральных объектов и предметов негативно влияет на общую картину и, в некоторой мере, на формирование образного мышления у обучаемых.

Существенным недостатком любой компьютерной модели является то, что как бы мы не старались передать ей все параметры и свойства реального объекта или рассматриваемого

мого процесса, мы этого сделать не сумеем. Если все же этого попытаемся достичь, то все равно возникает невозможность учета и моделирования случайных воздействий на объект извне. К тому же компьютерной модели мы можем передавать только хорошо изученные и известные свойства, что делает ее непригодной для эмпирических опытов над малоизученными явлениями.

Также многие считают компьютерную наглядность неэффективной в целом как вид наглядности. Но это мнение ошибочно. Виной всему плохое качество наглядных пособий и пока небогатый опыт педагогов по использованию компьютерной наглядности.

Сейчас в Казахстанские школы и ВУЗы поставляется вычислительная техника и «демонстрационная» техника (широкоэкранные телевизоры, проекторы и т.д.). Мы начинаем испытывать острую необходимость в качественной компьютерной наглядности. Надо сказать, что компьютерный вид наглядности сравнительно «молод» и не весьма тщательно изучен, а это в свою очередь осложняет ее продвижение.

Я абсолютно убежден, что лучше учителя ученика никто не научит. Данная статья не нацелена на пропаганду практики замены педагога обучающим компьютером. Также я считаю, что не стоит бояться новых методов и форм обучения, а напротив, внедрять их в учебный процесс. Но это внедрение не должно быть напористым и бездумным, а сопро-

вождаться глубоким анализом итогов и результатов применения. И я уверен, что педагогически обоснованная интеграция в урок, лекцию или лабораторную работу компьютерной наглядности только лишь увеличит процент усвоения объема знаний.

Компьютерные наглядные пособия, представленные на широкоэкранном телевизоре или экране проектора, можно назвать плакатами нового поколения. Эти плакаты чем-то схожи по функциям с классическими плакатами и позволяют служить дополнением к ним. Компьютерные плакаты обладают возможностью рассмотрения явления не только в статической, но и динамической интерпретации, а следовательно, они дают учителю больше возможностей.

Однако при всем богатстве возможностей, предоставляемых компьютером, нельзя забывать о том, что компьютерные модели не могут полноценно заменить «живой» эксперимент. Нельзя изучить физику, получить навыки работы с экспериментальным оборудованием только сидя за дисплеем ЭВМ или наблюдая опыт на экране монитора, телевизора или проектора. Основой должно оставаться непосредственное изучение явлений. Роль же компьютерного моделирования – дополнять, а ни в коем случае не подменять собой реальность. Понимание этого, а также выбор разумного соотношения между классическим и компьютерным экспериментом – залог успешного применения ЭВМ при изучении физики.

Олейникова Т.Н., кандидат педагогических наук, доцент
Костанайский государственный педагогический институт
Олейников Г.А., учащийся
СШ № 23 г. Костанай

***ЭТАПЫ ПРОЦЕССА ОВЛАДЕНИЯ УМСТВЕННЫМ ДЕЙСТВИЕМ
НАД ВИРТУАЛЬНЫМИ ОБРАЗАМИ ПОСРЕДСТВОМ
ФИЗИЧЕСКОГО КОНТАКТА С КОМПЬЮТЕРНОЙ СИСТЕМОЙ И ЕЕ
ПРОГРАММНЫМИ СРЕДСТВАМИ***

В современной педагогике сложилось новое направление научных исследований – применение компьютерно-информационных технологий в интересах формирования и развития информационной культуры личности.

Результаты педагогических исследований в области создания условий компьютерно-информационного обучения с использованием и на основе дидактических материалов по дисциплинам социально-гуманитарного и естественно-научного циклов показали, что применение в обучении компьютерно-информационных технологий обеспечивает динамичность процессов формирования основ умственной деятельности обучаемого в ходе освоения компьютерно-информационных систем.

С учётом применения в обучении аппаратно-программных средств компьютера как внешнего фактора воздействия на сознание учащегося (посредством виртуальных образов) мы можем сказать, что сейчас умственное действие над решением любой задачи зависит от информативности её содержания, которое является определяющим значением практической деятельности человека в условиях виртуальной реальности. Структура умственной деятельности состоит из направления усилий (умственных и физических) обучаемого на получение искомого результата в программной среде компьютерной системы с последующей его материализацией (реализацией) в виде модели образов реального мира. Совершенствование самой умственной деятельности включает-

ся в контроле и воспроизводстве во множественном эквиваленте графического отображения виртуальных образов конкретной деятельности, причем все компоненты деятельности (умственной и практической) взаимосвязаны.

Таким образом, любое умственное действие над виртуальными образами посредством аппаратно-программных средств компьютера представляет собой систему управления процессами (умственными, физическими и т.д.), направленными на изучение явлений и объектов реального мира, понимание их содержания, их преобразование и материализацию через внешнее или внутреннее воздействие.

Анализируя состав и содержание осваиваемого обучающимися умственного действия над виртуальными образами посредством физического контакта с компьютерной системой и ее программными средствами (как явления, объекта), мы определили четыре этапа процесса овладения умственным действием через понимание осваиваемого действия, умение его выполнить и навык его видоизменения (универсализация) и наблюдение, оценку результата действия, способность предугадывать дальнейшее развитие действия на основе аналитического мышления.

Первый этап формирования умственного действия – есть целенаправленное стимулирование функций мозга, обеспечивающее создание основы умственных действий как системы представлений о целях, планах,

методах, средствах и инструментах осуществления самих действий. Второй этап – практическое преобразование в предмете или объекте виртуальных образов, полученных в результате применения компьютерной системы. Третий этап заключается в наблюдении за выполнением умственного действия, анализе получаемых результатов в сравнении с эталоном. Четвертый этап – прогнозирование умственных действий на основе аналитического анализа (мышления) и применения программных средств компьютера. Анализ этапов умственных действий позволяет говорить о том, что любое умственное действие обучающегося над виртуальными образами осуществляется в сознании одновременно с физической формой воздействия на аппаратно-программные средства компьютера.

Основными характеристиками умственных действий обучаемого в результате взаимодействия с аппаратно-программными средствами компьютера являются знания, умения и навыки. При этом знание выступает результатом субъективного отражения информационных процессов мыслительной деятельности, осуществляемой на основе совокупности усвоенных понятий, представлений о предметах и явлениях, об объективно существующей окружающей действительности. Теоретические знания о компьютерных системах раскрывают сущность изучаемых предметов и явлений природы информации, практические знания, приобретённые в результате воздействия (взаимодействия) с компьютерной системой, отражают физическое действие над предметами и явлениями в конкретных условиях и в соответствии с целями компьютерно-информационного обучения. Умения выражают способность оперировать мыслительными образами и понятийными системами знаний, реализуемых в практической деятель-

ности. Различают умения общего (выполнение социально значимого действия) и специфического (лично значимого действия) характера. Сформированность умений выражается в константности, стремительности, точности, эффективности выполнения умственных действий.

Навыки работы со средствами компьютерных систем обладают такими свойствами, как: легкость и скорость выполнения действий, качество выполнения и результативность действий, зависимость качества и результатов физических действий от психофизического состояния учащегося, контроль действий на уровне подсознания.

Навыки применения компьютерной системы, которые формируются в ходе освоения отдельных практических действий и составляющих их элементов с компьютерной системой выражаются в автоматизированности, т.е. строгой (неосознаваемой) последовательности физических действий над ней с целью получения решений задач различного характера.

Необходимо отметить, что сегодня знания в области высоких технологий, которые обучающиеся должны получать в ходе компьютерно-информационного обучения, характеризуются не только глубиной, объемом и качеством усвоения сущности, закономерностей сложных информационных явлений, внутренних взаимосвязей данных и внешних связей самих сообщений, гибкостью – творческим применением информационных знаний, прочностью – (умственными действиями над знаниями (решение конкретных практических задач), но, прежде всего, универсальностью, применимостью самого знания в различных сферах учебной, учебно-исследовательской и познавательной деятельности).

Универсальность компьютерно-информационных знаний может быть достигнута в результате сближения предметного и умственного действий, которые характеризуются формой сознания. Сегодня в науке определены и рассматриваются три основные формы действий, определяемых сознанием – это физическое (визуальная), вербальное (речевая), умственное (мыслительная).

Физическая форма действия выражается в конкретных действиях и является основной для взаимодействия с компьютерной системой, но при этом прямого воздействия на программные продукты компьютера, как объект или предмет, не происходит, т.е. контакт с объектом или предметом происходит на уровне зрительного восприятия.

Вербальная форма умственного действия характеризуется преобразованием физической формы действия в воздействие на предмет или объект посредством письменного или речевого действия.

Умственная форма действия выражается в преобразовании в ходе мыслительного процесса теоретических представлений об окружающей действительности в понятия – образы реальных объектов и предметов.

Основываясь на работах П.Я. Гальперина, рассматривающего знания и действия как предмет усвоения с последовательным раскрытием самого процесса усвоения знаний, а также Н.Ф. Талызиной и Г.В. Гнездилова, которые произвели типологию направленной основы осваиваемого действия по трем основаниям: первое – по степени полноты (наличие сведений обо всех компонентах действия, предмете, продукте, средствах, составе, порядке выполнения операций), второе – это мера обобщенности (широта класса объектов, к которым применимо данное действие), третье – способ получения действия (каким

образом субъект стал обладателем данной направленной основы действий), мы сформулировали содержание концепции поэтапного формирования умственных действий у обучающихся в процессе компьютерно-информационного обучения. Результат компьютерно-информационного обучения отражает сущность, основное содержание и технологию реализации теоретико-методологических аспектов использования аппаратно-программных средств компьютера в развитии умственных способностей обучающихся как социально-личностных качеств.

В работах Н.Ф. Талызиной и Г.В. Гнездилова определены три этапа построения направленной основы умственных действий: первый этап – когда действия реализуются при недостаточном понимании их содержания применительно к конкретному материалу; второй этап – действия приобретают уверенный характер в результате понимания содержания материала, отличаются четким различием существенных и несущественных признаков усваиваемых знаний и состава действий относительно конкретного материала; третий этап – когда направленная основа характерна для целого класса явлений, процесс обучения осуществляется в условиях понимания содержания дидактического материала, он характеризуется скоростью усвоения главных и второстепенных признаков объектов и действий с ними, самостоятельной реализацией действий в отношении других явлений.

В ходе компьютерно-информационного обучения выделенные П.Я. Гальпериним шесть этапов формирования умственных действий: мотивационная основа действий; направленная основа действий; физическая форма действий; вербальная основа действий; мыслительная основа действий; действие во внутренней речи

формируются более ускоренными темпами, этому способствуют программные средства компьютера.

Применение в учебной и познавательной деятельности программных средств компьютера обуславливает наличие седьмого этапа формирования умственных действий – основа виртуального воздействия на окружающую действительность, которая обеспечивает ускоренное формирование умений и навыков эффективного управления и безошибочного выполнения умственных действий с аппаратно-программными средствами компьютера.

Применение в обучении аппаратно-программных средств компьютера обеспечивает прирост эффективности освоения различных видов умственной деятельности.

В рамках компьютерно-информационного обучения воздействие на образ реально существующего объекта реализуется лишь функциями сознания, при этом физическое состояние изучаемого предмета сохраняется неизменным, что способствует преодолению объективно имеющихся психологических трудностей у обучающихся – прежде всего вызываемых необходимостью действий путем проб и ошибок.

Повышение эффективности освоения различных видов умственной деятельности является результатом реализации содержания концепции компьютерно-информационного обучения, основанной на теории формирования умственных действий.

Реализация содержания компьютерно-информационного обучения позволяет решить следующие основные дидактические задачи:

- эффективное решение проблем, связанных с подготовкой обучающихся к учебно-исследовательской деятельности посредством применения аппаратно-программных средств компьютера;

- психологическая помощь в преодолении трудностей, связанных с обучением;

- обеспечение постоянного роста знаниевого багажа в ходе учебно-исследовательской и познавательной деятельности.

Использование в компьютерно-информационном обучении предварительно подготовленных специальных учебных материалов (в электронном виде) обеспечивает технологичность решений поставленных задач обучения. При этом в электронных дидактических материалах последовательно, логично и полно, инвариантно излагается весь учебный материал по любой дисциплине (учебному предмету), предусмотрены учебные задачи для практического закрепления полученных теоретических знаний.

В основе концепции компьютерно-информационного обучения также отражены положения теории Ж.Пиаже о том, что внутренний источник познавательного развития находится в координации имеющихся у обучающегося интеллектуальных схем действий. Это позволяет исключить потери времени, расширить возможности усвоения и запоминания за счет включения в учебную деятельность подсознания, устранить разрыв между процессом усвоения знаний и их практическим применением, повысить уровень мотивации обучаемых, обеспечить индивидуальный подход к каждому обучаемому, активизировать обратную связь на всех этапах усвоения знаний, сформировать познавательную направленность обучения.

Содержание концепции компьютерно-информационного обучения отражает новые условия функционирования системы знаний, используемых для решения задач без предварительного заучивания методов их решения. Электронные учебные программы содержат все необходимые указания, направления и ориентиры,

превращающие информацию в опору для усвоения новых знаний о предстоящей практической деятельности.

В ходе компьютерно-информационного обучения умственная деятельность обучаемых носит поисково-познавательный характер, существенным фактором направленности умственной деятельности является взаимосвязь содержания дидактического материала, как объекта познания, обучающегося, как субъекта, познающего и компьютерной системы (электронно-информационная сеть), как средства (инструмента) поиска знаний. Необходимо отметить, что электронные дидактические пособия для обучаемых выполняют функцию направлений в системе знаний.

Направленность содержания учебных компьютерных программ как дидактических средств раскрывает перед студентами всё знаниевое поле, что надо в обязательном порядке учесть при работе на компьютере. При этом процесс компьютерно-информационного обучения проходит посредством вербального выделения основы умственных действий, направленных на получение необходимой информации. Умственные действия совершаются в соответствии с условиями, в которых осуществляется познавательная деятельность.

Основой умственных действий являются мыслительные образы, рождаемые сознанием благодаря понятийной системе знаний, на которую обучаемые фактически ориентируются при выполнении нового изучаемого умственного действия.

Для формирования обучаемым полного представления об умственном действии, а также условиях, в которых нужно решать учебные задачи в процессе компьютерно-информационного обучения, предлагается модель действия (средствами компьютерной программы), характеризующаяся реальным преобразованием

определенного исходного условия задачи в заданный конечный продукт, т.е. новое решение.

В ходе компьютерно-информационного обучения у обучаемых вырабатывается навык применения для решения задач понятий, которые условно можно разделить на научные (теоретические), осваиваемые в ходе обучения и социальные (эмпирические), формирующиеся вне целенаправленного обучения, в процессе жизнедеятельности обучающегося. При этом эмпирические понятия характеризуются неравнозначностью, случайностью содержащихся в их основе признаков. Теоретические же понятия характеризуются строгой последовательностью признаков, проверенных практикой.

Решение задач компьютерно-информационного обучения направлено на формирование у обучаемых способности к теоретическим обобщениям, основывающимся на социальном опыте. Опыт обеспечивает эффективность познавательной деятельности и позволяет:

1. Исключить потери времени за счет внедрения компьютерных систем, реализовать теорию поэтапного формирования умственных действий на более высоком уровне.

2. Расширить возможности усвоения и запоминания за счет включения в познавательную деятельность подсознания (виртуально существующие образы).

3. Включить все элементы психической деятельности в одновременном и параллельном режимах: восприятие, запоминание и заинтересованность в процессе усвоения знаний.

4. Устранить разрыв между процессом усвоения знаний и практическим их применением.

5. Повысить уровень мотивации к освоению учебного материала за счет одновременного его практического применения.

6. Индивидуализировать процесс обучения.

7. Обеспечить взаимосвязь объектов педагогического процесса посредством аппаратно-программных средств компьютера на всех этапах усвоения знаний.

8. Осуществлять контроль действий средствами компьютерных систем в процессе решения каждой учебной задачи.

Компьютерно-информационное обучение обеспечивает формирование направленной основы познавательной деятельности студента, которая осуществляется адресно, согласно мотивации, основывающейся на отражении в сознании реальных (социальных) условий, обеспечивающих выполнение заданных действий. При этом у обучаемого создается представление о формулируемом умственном действии и ситуации, в которой нужно действовать.

Направленность умственных действий обучаемого также зависит и от того, как представляются сами действия, в готовом виде (теоретическое решение задачи) или познавательно-поисковым виде (решение задачи самостоятельно на основе практического опыта). Отметим, что в электронные учебные средства обучения входят сведения о: начальном действии, результате действия, последовательности и виде действия, а также об инструментах и орудиях, обеспечивающих выполнение действия, о средствах контроля и методах коррекции действия.

В качестве подтверждения правильности наших выводов о дидактическом значении электронных средств обучения, направленных на активизацию умственной деятельности обучающихся, рассмотрим закономерности составления электронных учебных средств обучения:

- наиболее полное, развернутое содержание умственной деятельности

по планированию, поиску и обработке знаний;

- алгоритмизирование представленной суммы знаний, логика их изложения, возможные варианты решений на каждом этапе усвоения знаний;

- представление системы условий правильного выполнения умственных и практических действий с аппаратно-программными средствами компьютера;

- к каждому дидактическому элементу знаний подбираются вопросы, при этом, выбранный вариант ответа должен перекрывать все смысловое поле вопроса;

- по мере выполнения действий над учебной компьютерной программой обучаемый фиксирует внимание на основных компонентах овладеваемой деятельности;

- при подборе дидактического материала для электронного учебного пособия необходимо освобождать его от излишних подробностей, графических образов и комментариев;

- управление формированием умственных действий у обучаемого в процессе решения им необходимого набора ситуативных задач от начала и до конца обеспечивается с учётом сочетания индивидуальной деятельности конкретного субъекта. При этом обучаемый получает возможность самостоятельно оценить правильность своего выбора вариантов действий по усвоению знаний.

На основе приведённых закономерностей формируется комплекс практических заданий, содержащихся в базе данных электронного учебного пособия или учебника, при этом структура заданий содержит:

- условия задач, отражающих реальные ситуации практической деятельности и оптимальной достаточности для нахождения решения;

- блок задач профессиональной деятельности учащегося составляется таким образом, чтобы при решении

каждой из них обучаемый мог фиксировать в своем сознании все новые объемы знаний;

- задачи, составленные и подобранные на основе принципов:

а) индивидуальность решения;

б) использование шаблона решения для аналогичного класса задач;

в) универсальность результатов решения задач.

Содержание задач, содержащихся в базе данных электронного учебного пособия или учебника должно включать сумму знаний о конкретной умственной и практической деятельности.

Количество задач должно быть достаточным для того, чтобы свои знания обучаемый мог довести до

уровня умения использовать их в различных сферах своей деятельности. Информационная составляющая содержания задач должна охватывать все имеющиеся теоретические вопросы, пункты выбора разных вариантов ответов, компоненты анализа предметного содержания изучаемого материала, а также последовательность выполнения отдельных операций или принятия решений в целом.

Раскрытые нами положения выступают в качестве теоретико-методологических аспектов, отражающих суть и значение концепции компьютерно-информационного обучения в формировании умственных действий у студентов в условиях образовательного процесса.

МАЗМҰНЫ СОДЕРЖАНИЕ

ГУМАНИТАРЛЫҚ ҒЫЛЫМДАР – ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ.....	3
<i>Терновой И.К.</i> Работа общественных организаций и кафедр Кустанайского пединститута по воспитанию студенческой молодежи в 70-х г.г. XX века	3
<i>Абилкасова Б.Н.</i> Основные направления развития и поддержки предпринимательства	8
<i>Адаева А.Д.</i> Алтынсарин және еңбек тәрбиесі	12
<i>Альшанова Б.Х.</i> Национальная идея – открытый вопрос	15
<i>Бейсенова С.А.</i> Өркениет құрылымы	18
<i>Бондаренко Ю.Я.</i> Софистика в свете современности	21
<i>Бондаренко Ю.Я.</i> Философия как поток сознания и движений человеческой души	31
<i>Досмухамедов А.К.</i> Конкурентоспособность как национальная идея Казахстана	38
<i>Духин Я.К.</i> Кадетские корпуса России: Оренбургский Неплюевский	40
<i>Жайлаубаев В.К.</i> Евразийское экономическое сообщество (Евразэс) – ключевое звено государственного регулирования внешнеэкономической интеграции	46
<i>Жамбалина А.Н.</i> Проблема естественных монополий – недостаточные инвестиции	51
<i>Искендеров А.Б.</i> Об опыте самоуправления	54
<i>Исмайлова Ж.Б.</i> Халықаралық соттың іс қарауының теориялық негіздері.....	57
<i>Қанатина С.Ғ., Көбекова Ж.Қ., М. Мақатаев</i> өлеңдеріндегі контекстік синонимдердің стильдік қолданысы.....	61
<i>Козыбаева М.М.</i> Участие представителей алашского движения в I и II Государственных Думах России в начале XX века.....	65
<i>Костина М.А.</i> К вопросу об изучении структуры художественного пространства и времени в литературоведении.....	69
<i>Майер В.В.</i> Процесс адаптации иноязычных слов в русском языке.....	72
<i>Маляренко О.И.</i> Особенности и проблемы инновационной системы Республики Казахстан.....	74
<i>Никифорова Э.Ш., Надобко Ю.В.</i> Использование англо- и франкоязычных средств массовой информации на занятиях по иностранному языку	79
<i>Панияз А.П.</i> Қостанай облысының әкімшілік-территориялық бөлінісінің тарихына шолу	82
<i>Пчелкина Т.Р.</i> Роль цветописи в выражении авторской позиции (на примере прозы А. Куприна).....	87
<i>Пяховская Е.И.</i> Современное состояние системы социальной защиты населения Республики Казахстан.....	91
<i>Рубинштейн Е.Б.</i> История Англии в хрониках Шекспира.....	97
<i>Садуақасов С.Ө.</i> Есімді сөз тіркестерінің ритмикалық-интонациялық бірлігі (қабыса байланысқан есімді сөз тіркестері).....	100
<i>Самошкина Л.Н.</i> Концепция мира и человека в символической драме Мориса Метерлинка	106
<i>Сыздыкова С.А.</i> Мұхтар Әуезовтің қазақ тілін дамытудағы рөлі	109
<i>Стаховская О.Б.</i> Анализ современного состояния рынка пластиковых карт в Республике Казахстан	112
<i>Толтинский А.А.</i> Показатели и критерии оценки национальной конкурентоспособности.....	117
<i>Тяглова Т.А.</i> Эффективность программ занятости и снижения бедности в малых городах Костанайской области.....	122
<i>Урдабаева Л.Е.</i> Кросскультурные исследования гендерных стереотипов в межнациональных браках.....	126

ЖАНТАНУ ЖӘНЕ ПЕДАГОГИКА – ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ.....	129
<i>Балжанова А.М.</i> Портфолио: цели и возможности.....	129
<i>Бекмурзина Ж.М., Ли Е.Д.</i> Ознакомление дошкольников с поэтическими произведениями.....	134
<i>Бережнова Е.В.</i> Тенденции развития педагогического образования в России....	136
<i>Бисембаева А.Қ., Молдахметова Г.М.</i> Кредиттік жүйе бойынша «Психологиялық мамандыққа кіріспе» курсының оқыту әдістемесін жетілдіру.....	140
<i>Бисембаева Ж.Қ.</i> Бастауыш мектептегі проблемалық оқытудың ерекшелігі....	143
<i>Жусупова Ж.Ж.</i> Влияние самостоятельной работы на развитие творческих способностей студентов-психологов.....	147
<i>Каирова Б.К.</i> Диагностика и коррекция личности неуспевающих младших школьников.....	150
<i>Кан Ж.И.</i> Психологический пол и самооценка студентов.....	155
<i>Кужахметова А.К., Утина З.Е.</i> Прикладная направленность преподавания химии в колледже.....	158
<i>Кушмурзина Д.Х.</i> Балаларға және отбасына арналған «Тәй-тәй» бағдарламасы: «Балаға бағдарланған сыныптар құру».....	162
<i>Олейников А.А., Гайдук С.В.</i> Психологическая реабилитация экзаменуемых Единым национальным тестированием.....	167
<i>Сарсенбаева М.К.</i> Бастауыш мектептегі инновациялық технологиялардың мәні мен мазмұны.....	169
<i>Сұлтанбекова Ж.Х.</i> Мектеп жасына дейінгі балаларға жан-жақты тәрбие берудің негіздері.....	174
<i>Тулькибаева Н.Н., Большакова З.М.</i> Модели и принципы развития знаний студентов вузов о профессиональной педагогической деятельности.....	179
<i>Успанова Р.Б.</i> Диалог культур в преподавании этнопедагогике.....	184
<i>Хасанова С.Б.</i> Оқытуда жобалық әдістерді қолдану тиімділігі.....	189
<i>Шевченко Л.Я.</i> Перспективы образования в свете гендерного подхода.....	191
ЖАРАТЫЛЫСТАНУ ҒЫЛЫМДАР – ЕСТЕСТВЕННЫЕ НАУКИ	197
<i>Искакова Д.Р.</i> Обобщение закона больших чисел для Гауссовых мер.....	197
<i>Искакова У.А.</i> О представлении матрицы в виде коммутатора в кольце матриц с элементами из числового поля.....	199
<i>Суюндиқова Ж.Т.</i> К альгофлоре озер Когал-булак, Бугуль, Бириншиколь в окрестностях поселка Ушкарасу Аулиекольского района Костанайской области.....	204
<i>Шевченко Г.В., Шевченко С.Ю.</i> Экологическая культура ряда социальных групп населения города Костаная.....	208
БІЛІМ ЖҮЙЕСІНДЕГІ АҚПАРАТТЫҚ ТЕХНОЛОГИЯЛАР – ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ	214
<i>Даулетбаева Г.Б.</i> Netmeeting желілік алмасу бағдарламасының мүмкіндіктері....	214
<i>Мазкенова А.М.</i> Об эффективности введения информатики на младшей ступени обучения.....	216
<i>Мухортова О.В.</i> Структурирование и информатизация учебного процесса на уроках русского языка и литературы.....	219
<i>Сапрыкин М.В.</i> Проблемы развития компьютерной наглядности в современном образовании при обучении физики.....	224
<i>Олейникова Т.Н., Олейников Г.А.</i> Этапы процесса овладения умственным действием над виртуальными образами посредством физического контакта с компьютерной системой и ее программными средствами.....	227

Редакторы
Редактор

*Жумашев М.Д.
Шевченко Г.В.*

Шығарылымға жауапты
Ответственный за выпуск

Рябушкина И.В.

Түпнұсқа пішінін дайындаған және жинақтаған
Верстка, изготовление оригинал-макета

Байдалинова О.М.

Заказ № 1063 тираж 300 экз. объем 18,2 п.л.
Гарнитура Times New Roman

Отпечатано в типографии Костанайского
государственного педагогического института
110000, г. Костанай, ул. Тарана, 118