



ҒЫЛЫМИ-ӘДІСТЕМЕЛІК ЖУРНАЛ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Қостанай мемлекеттік
педагогикалық институтының

ЖАРШЫСЫ

№ 4
2008

Қазан 2008 ж.
№ 4 (12)

выходит 4 раза в год

**ҚОСТАНАЙ МЕМЛЕКЕТТІК
ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ИНСТИТУТЫНЫҢ**

ЖАРШЫСЫ



Қостанай мемлекеттік педагогикалық институтының

ЖАРШЫСЫ

РЕДАКЦИЯ АЛҚАСЫ

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

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

Қадралинова М.Т. филология ғылымдарының докторы, профессор; *Күзембайұлы А.*, тарих ғылымдарының докторы, профессор; *Важев В.В.* химия ғылымдарының докторы, профессор; *Нұрғали Р.* филология ғылымдарының докторы, профессор; *Қуанышбаев С.Б.*, география ғылымдарының кандидаты, доцент; *Утегенова Б.М.*, педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент; *Назмұтдинов Р.А.*, жантану ғылымдарының кандидаты; *Клименко А.И.*, жантану ғылымдарының кандидаты, доцент; *Бөрібай Қасымханұлы*, физика-математика ғылымдарының кандидаты; *Дюсенбина Г.Қ.*, педагогика ғылымдарының кандидаты; *Духин Я.К.*, тарих ғылымдарының кандидаты, доцент; *Терновой И.К.*, тарих ғылымдарының кандидаты, доцент; *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; *Кунгурова О.Г.*, филология ғылымдарының кандидаты, доцент

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

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

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

Қадралинова М.Т., доктор филологических наук, профессор; *Күзембайұлы А.*, доктор исторических наук, профессор; *Важев В.В.* доктор химических наук, профессор; *Нұрғали Р.* доктор филологических наук, профессор; *Қуанышбаев С.Б.*, кандидат географических наук, доцент; *Утегенова Б.М.*, кандидат педагогических наук, доцент; *Назмұтдинов Р.А.*, кандидат психологических наук; *Клименко А.И.*, кандидат психологических наук, доцент; *Бөрібай Қасымханұлы*, кандидат физико-математических наук; *Дюсенбина Г.Қ.*, кандидат педагогических наук; *Духин Я.К.*, кандидат исторических наук, доцент; *Терновой И.К.*, кандидат исторических наук, доцент; *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; *Кунгурова О.Г.*, кандидат филологических наук, доцент

Адрес редакции: 110000, г. Костанай, ул. Тарана, 118 (научный отдел)
тел. (3142) 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

Агеева С.В., ст. преподаватель,
Лютинец С.И., преподаватель,
Костанайский государственный педагогический институт

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА В ОБЕСПЕЧЕНИИ ЗДОРОВЬЯ

Постоянный рост комплексной механизации и автоматизации производства, расширение сферы бытовых услуг, развитие транспортной системы обуславливают постоянное уменьшение мышечных напряжений в жизни человека. Низкая двигательная активность, или гипокинезия, утверждают медики, способствует росту заболеваемости населения.

Известный физиолог Н. А. Бернштейн писал, что определяющим звеном эволюции всего живого на земле явилась двигательная функция. Еще раньше И. М. Сеченов сделал вывод о том, что любая форма Деятельности человека, в том числе и психическая, сводится к одному явлению – движению мышц.

В ходе длительной эволюции все человеческие органы развивались таким образом, чтобы максимально соответствовать функции движения. Добыча пищи, оборона от врагов, первые, примитивные формы труда в отдаленную историческую эпоху были непосредственно связаны с напряженной деятельностью мышц. В современном обществе, особенно в условиях городской жизни, человек практически избавлен от физических нагрузок. В результате мышечная система организма функционирует не в полную силу. Это вредно отражается и на других системах.

Изучение воздействия гипокинезии на человека началось сравнительно недавно. Интересным оказался такой эксперимент. Несколько молодых мужчин согласились находиться длительное время в условиях строгого постельного режима с полноценным питанием. Уже на 8–12-е сутки мышечная сила у испытуемых снизилась

на 30–43 %, обнаружили застойные явления в венозных сосудах, нарушение биоритмов и водно-электролитного баланса, неустойчивость тонуса сосудов головного мозга (плохо регулируемые сужения и расширения их).

Профессор Б. М. Федоров изучал воздействие на человека длительного пребывания в условиях постельного режима. При этом во многих случаях возникала дистрофия (нарушение питания) сердечной мышцы, аритмия сердца, нарушения кровообращения и пластического обмена в клетках. Была определена также декальцинация, т. е. выведение кальция из костей в кровь. Это усиливает склеротические явления в сосудах. Описанные отрицательные изменения – свидетельство нарушения биологического равновесия в организме на всех уровнях его функционирования. Недостаток импульсов с рецепторов опорно-двигательного аппарата (мышц, связок, сухожилий, суставов) ведет к ухудшению работы прежде всего центральной нервной системы. В результате снижается тонус коры больших полушарий мозга, возникает опасность нарушения нервной и гормональной регуляции всех функций.

Экспериментально доказано, что при напряженной умственной работе непроизвольно сокращается скелетная мускулатура. Это как бы «подзаряжает» энергией подкорковые нервные структуры головного мозга. Они, в свою очередь, активизируют кору больших полушарий, осуществляющих мыслительную деятельность. Поэтому мышцы с полным правом можно назвать аккумуляторами мозга. Действительно, в моменты интенсивного мышления мышцы лица понево-

ле напряжены и это помогает концентрации внимания, памяти. Вместе с тем, при сильном и длительном напряжении крупных мышечных групп мозг начинает хуже функционировать из-за чрезмерного притока к нему импульсов с мышечных рецепторов. Поэтому в процессе умственной работы мышцы нужно расслаблять время от времени, что позволит активизировать деятельность мозга. Отсюда становится нам понятной роль физических упражнений в повышении умственной работоспособности.

Известный физиолог И. А. Аршавский сформулировал теорию «энергетического правила скелетных мышц». С его точки зрения, функциональное состояние организма в каждом возрастном периоде определяется особенностями работы скелетной мускулатуры. Ученый высказывает мысль, что без работы мышц не накапливались бы энергетические потенциалы и не образовывалась бы протоплазма, живое вещество клетки. Вследствие этого стал бы невозможным сам процесс развития организма. Отсюда следует вывод: оптимальные мышечные нагрузки – важный фактор укрепления здоровья и увеличения продолжительности жизни.

Гипокинезию можно подразделить на физиологическую (сон ночной и дневной), привычно-бытовую (чрезмерное увлечение телевизором, чтением и т. д.) и вынужденную. К вынужденной относят профессиональную гипокинезию, т. е. связанную с характером труда, гипокинезию у школьников и студентов, а также связанную с болезнью. Любой вид гипокинезии, кроме физиологической, приносит вред здоровью.

В настоящее время это своего рода конфликт между биологической природой человека и социальными условиями жизни. При бытовой и вынужденной гипокинезии отмечается ослабление деятельности нервной

системы, снижение биоэлектрической активности мозга, урежение его основного ритма альфа-ритма, а это ведет к ухудшению физической и умственной работоспособности.

Гипокинезия проявляется в преждевременном развитии атеросклероза, сердечно-сосудистых заболеваний. Они возникают из-за ухудшения кровообращения в сердечной мышце, увеличения периферического сопротивления крови, что затрудняет работу сердца.

Гипокинезия также снижает иммунологическую устойчивость организма, ослабляет компенсаторные возможности клеток. По мнению ученых, это один из факторов, ведущих к нарушению координации физиологических функций. Постоянная низкая двигательная активность человека сопровождается усиленным распадом белков. Мышцы становятся дряблыми, в тканях тела усиливается накопление жира. Ухудшается также функция дыхательной системы: дыхание становится более частым и поверхностным. Все это способствует развитию бронхиальной астмы, эмфиземы легких. Гипокинезия нарушает деятельность системы пищеварения; ухудшается моторика кишечника, в нем активизируются вредоносные виды микроорганизмов. Перечисленные отрицательные воздействия гипокинезии на организм человека убедительно свидетельствуют о необходимости постоянной мышечной деятельности.

Регулярные занятия физическими упражнениями дают возможность свести к минимуму эти вредные явления.

Целостность человеческой личности проявляется, прежде всего, во взаимосвязи и взаимодействии психических и физических сил организма. Гармония психофизических сил организма повышает резервы здоровья, создает условия для творческого самовыражения в различных областях

нашей жизни. Активный и здоровый человек надолго сохраняет молодость, продолжая созидательную деятельность, не позволяя «душе лениться». Академик Н. М. Амосов предлагает ввести новый медицинский термин «количество здоровья» для обозначения меры резервов организма.

Скажем, у человека в спокойном состоянии через легкие проходит 5–9 литров воздуха в минуту. Некоторые высоко тренированные спортсмены могут произвольно в течение 10–11 минут ежеминутно пропускать через свои легкие 150 литров воздуха, т.е. с превышением нормы в 30 раз. Это и есть резерв организма.

Возьмем сердце. И его мощность подсчитаем. Есть минутные объемы сердца: количество крови в литрах, выбрасываемое в одну минуту. Предположим, что в покое оно дает 4 литра в минуту, при самой энергичной физической работе – 20 литров. Значит, резерв равен 5 (20: 4).

Точно также есть скрытые резервы почек, печени. Выявляются они с помощью различных нагрузочных проб. Здоровье – это количество резервов в организме, это максимальная производительность органов при сохранении качественных пределов их функции.

Систему функциональных резервов организма можно разбить на подсистемы:

1. Биохимические резервы (реакции обмена).
2. Физиологические резервы (на уровне клеток, органов, систем органов).
3. Психические резервы.

Возьмем, к примеру, физиологические резервы на клеточном уровне бегуна-спринтера. Прекрасный результат в беге на 100 м – 10 секунд. Его могут показать лишь единицы. А можно ли этот результат существенно улучшить? Расчеты показывают, что можно, но не более чем на несколько

десятих секунды. Предел возможностей здесь упирается в определенную скорость распространения возбуждения по нервам и в минимальное время, необходимое для сокращения и расслабления мышц.

Таким образом, оздоровительный эффект занятий массовой физической культурой связан прежде всего с повышением аэробных возможностей организма, уровня общей выносливости и трудоспособности. Повышение физической работоспособности сопровождается профилактическим эффектом в отношении факторов риска сердечно-сосудистых заболеваний: снижением веса тела и жировой массы, содержания холестерина в крови, снижением артериального давления. Кроме того, регулярная физическая тренировка позволяет в значительной степени задержать возрастные изменения физиологических функций, а также дегенеративные изменения органов и систем.

Выполнение физических упражнений положительно влияет на весь двигательный аппарат, препятствуя развитию изменений, связанных с возрастом и гиподинамией (нарушение функций организма при снижении двигательной активности). Повышается минерализация костной ткани и содержание кальция в организме, что препятствует развитию остеопороза (дистрофия костной ткани с перестройкой ее структуры и разрежением).

Увеличивается приток лимфы к суставным хрящам и межпозвонковым дискам, что является лучшим средством профилактики артроза и остеохондроза (дегенерация суставных хрящей).

Все эти данные свидетельствуют о неопределимом положительном влиянии занятий физической культурой на организм человека. Таким образом, можно говорить о необходимости физических упражнений в жизни каждого человека. При этом очень важно

учитывать состояние здоровья человека и его уровень физической подготовки для рационального использования физических возможностей организма, чтобы физические нагрузки не принесли вреда здоровью.

ЛИТЕРАТУРА

1. Настольная книга учителя физической культуры. Под ред. Л.Б. Кофмана. М., «Физкультура и спорт», 1998.
2. Л.А. Лещинский. Берегите здо-

ровье. М., «Физкультура и спорт», 1995.

3. Г.И. Куценко, Ю.В. Новиков. Книга о здоровом образе жизни. СПб., 1997.
4. В.И. Воробьев. Слагаемые здоровья. М. Просвещение, 2002 г.
5. И.П. Березин, Ю.В. Дергачев. Школа здоровья.
6. С. Л. Аксельрод Спорт и здоровье. М. Просвещение, 1987.
7. Евсеев Ю.И. Физическая культура. – Ростов, Феникс, 2004.

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

О НАУЧНОМ ЗНАНИИ И МИФОТВОРЧЕСТВЕ

Предлагаемая работа представляет собой не столько целостную рецензию, сколько размышления, рожденные остро полемической и вызвавшей большой резонанс книгой Н.Э.Масанова, Ж.Б.Абылхожина и И.В.Ерофеевой «Научное знание и мифотворчество в современной историографии Казахстана (Алматы: Дайк-Пресс, 2007).

Книга, которая при тираже тысяча экземпляров почти сразу же после своего выхода стала раритетом, причем не столько из-за малого тиража, привычного для современных научных изданий, сколько из-за своей необычности, и в самом деле заслуживает размышлений и дискуссий. Авторы, словно следуя девизу древнерусского князя Святослава «Иду на Вы!», мужественно и даже отчаянно ввязываются в схватки с теми, кого, по их убеждению, следует отнести к творцам современных мифов. Причем делают это, не чураясь острейших вопросов.

Такого рода полемичность, готовность «идти поперек течения» уже сами по себе порождают живой и неподдельный интерес. Но значимость книги не только в ее полемической

энергии (энергия может выплескиваться и в поединках героев «Короля ринга», и, тем не менее, говорить о серьезном боксе здесь не приходится), а в концентрации внимания на методологических проблемах исторической науки, стремлении очертить границы, отделяющие собственно историю как науку от ее имитации.

При этом вполне понятна тревога авторов, обеспокоенных тем, что сегодня история нередко превращается в поле игры непрофессионалов либо в истории в целом, либо в тех ее подвидах, которые требуют особой подготовки. Что ж, тут в целом спорить не приходится. Ведь никто не будет утверждать, что кардиолог способен заменить гинеколога, а тренер футбольной команды тренера теннисистов. Точно так же и в истории. Самые высокие звания и должности не могут заменить специальных знаний в той или иной области конкретных исторических исследований.

Так, в третьей главе книги И.В.Ерофеева замечает, что «некоторые авторы-непрофессионалы и псевдолюбители истории, стремясь повысить убедительность своих версий для

влиятельной интеллектуальной элиты страны, сознательно или интуитивно применяют отдельные методы и приемы аргументации, принятые в науке, и тем самым внешне довольно удачно имитируют научный поиск». Однако, по мнению автора только что процитированных строк, можно среди особенностей «внеаучной историографии» выделить, в первую очередь, следующее. Во-первых, **«отсутствие у создателя исторического произведения ясного представления об истории как научной дисциплине, характера труда профессиональных историков и методов работы с историческими источниками»**. (Цит., как в тексте. – Ю.Б.)

«Второе важное отличие мифологических сочинений от научных трудов по национальной истории состоит **в характере использования источников и методах извлечения из них конкретных исторических фактов**. Для историков-дилетантов, создающих внеаучное историческое знание, как правило, характерен низкий уровень общей и профессиональной исторической эрудиции и чрезвычайно слабое знание доступных в его время первоисточников. При ознакомлении с мифологическими публикациями сразу же бросается в глаза преимущественное использование их авторами исторической публицистики, где изложение исторических фактов дается в сильно обедненном, утрированном либо искаженном виде; отсутствие в работе научно-справочного аппарата вообще; либо же, если таковой присутствует, то большую долю в нем составляют ссылки именно на историко-публицистические произведения». [1]

Вполне понятен и пафос авторов и их возмущение, когда речь заходит о модных ныне исторических поисках, которые почему-то кое у кого в России вроде бы совершенно логично приводят к выводу, что все от рус-

ских, в Украине – что, наоборот, все от украинцев, в Казахстане же – едва ли не к тому, что у истоков евразийской цивилизации были казахи, а иные исторические знаменитости ассоциируются с историей собственно казахов. Размышляя об этом Ж.Б. Абылхожин пишет: «Спрос рождает предложение, а потому мифотворения не заставляют себя долго ждать, переиначивая на потребу закомплексованному сознанию исторические реалии» или вообще «выбраковывая их в случае, когда они «не вписываются» в ложные схемы и инсинуации. Однако, как ни странно для «бегущих в мифологизированное прошлое», чувство комплекса неполноценности становится уже не только тайной состояния их души, но и начинает демонстрироваться всем.

В самом деле, не становится ли очевидным, что своего рода внутреннюю закомплексованность испытывают те авторы и их почитатели, которые усматривают «казахские параллели» с такими персонажами всемирной истории, как Чингизхан или наполеоновский король Мюрат, родословную которого связывают ... кыпчакским субстратом ... Неужели казахская степь не выдвинула свой пантеон выдающихся героико-эпических личностей? Конечно же, да! Но, вероятно, некоторых авторов не удовлетворяет их «исторический масштаб». В противном случае, для чего бы им вторгаться в историю других народов, «уводя в плен своих мифов» их великих кумиров». [2]

Итак, и позиция авторов, и их искреннее возмущение воинствующим непрофессионализмом и мифотворчеством вполне понятны и во многом рожают сочувствие. Правда, не всегда аргументация авторов представляется достаточной. Порой они приводят какие-то, особенно несуразные с их точки зрения положения, и этим ограничиваются, расценивая де-

монстрацию уязвимых на из взгляд положений, как самодостаточный аргумент. Но всегда ли это так?

Возьмем хотя бы полемику об «этнических параллелях» Чингизхана или Атилы. Аналогичный спор могли бы вызвать и иные утверждения об этнической принадлежности знаменитого Бейбарса. Так, например, в комментариях к сжато русскому переводу всемирно известного труда английского историсофа А.Тойнби «Стадии эф хистори» говорится, что «есть предположение, что раб из тюркских степей Бейбарс «был русским». [3] Можно было бы и здесь возмутиться. А ведь вопрос еще и в том, в каком контексте звучит данное упоминание, что за ним стоит. Иными словами, любая критика конкретно-исторического характера нуждается в более или менее развернутых обоснованиях, ибо то, что кажется очевидным для автора, далеко не всегда очевидно читателю. Но как раз исторической конкретики мне и не хотелось бы касаться в этих сжатых заметках, ибо древняя и средневековая история требует специального анализа источников, и историографических исследований в каждом отдельном случае. Мне же хотелось бы остановиться не на собственно историографических, а на историсофских аспектах книги.

Прежде всего, это резкая оценка, данная Л.Н.Гумилеву. Так, уже на странице 42 говорится: «Давно известно, что миф устойчив и является вечным сателлитом [4] исторической науки, успешно мимикрируя под научное знание, ибо его структура сходна с научной теорией (многие изящные «социобиологизаторские концепции Л.Гумилева яркое тому подтверждение)».

Развернутая же критика, а, по сути, разгром Л.Н.Гумилева содержится во второй главе. «Еще в советское время с подачи «отца всех народов» И.Сталина и концептуально-идеологических схем Ю.В.Бромлея закрепились

ошибочная точка зрения о том, что именно этносы всегда были основными социальными структурами человеческого сообщества и человечество всегда существовало в форме этносов. Будто бы в первобытном обществе этносы функционировали в виде племен, при рабовладении и феодализме – в виде народности, а при капитализме и социализме в виде нации... [5]

Свою лепту в сталинскую концепцию этноса внес, как это не представляется парадоксальным, жертва сталинского террора известный географ и историк Л.Н.Гумилев. В соответствии с биологизаторскими схемами Л.Н.Гумилева, этнос – единственно возможная форма бытия Хомо Сапиенс. Он представляет этнос не в качестве продукта историко-культурного или политического развития, а как «феномен биосферы, или системную целостность дискретного типа, работающую на геобиологической энергии живого вещества в сочетании с принципом второго начала термодинамики», если проще, то в качестве живого организма. И Гумилев якобы открыл «закон развития, относящийся к этносам, как к любым явлениям природы». По Гумилеву, объект истории не индивид, а этнос, который наделен приматом относительно первого. Индивид – только частица высшей по отношению к нему субстанции – этносу. Этносы представляют собой закрытые целостности с особым мировоззрением и «стереотипами поведения» Инвазии (проникновения) в эти, должны быть закрытыми и замкнутыми, целостности иных мировоззрений и стереотипов поведения или даже их неких элементов ведут к разрушению «этнического организма», т.е. смешение культур равнозначно для этноса смерти.

Научная несостоятельность и дилетантизм этих и других надуманных на вольных «естественнонаучных параллелях» интерпретаций Л.Н.Гу-

милева давно вскрыты академической критикой. Однако его прозелиты, заблудившиеся как и их Учитель, в потемках фундаментального научного знания, продолжают апеллировать к его концепциям.

Труды Л.Н.Гумилева востребованы непросвещенным и ставшим до предела наивным и доверчивым обывателем. Последний, в отличие от сознательных «фанатов» Гумилева из среды ультра-патриотов, вряд ли понимает, что, очаровываясь экзотическими формулами типа «суперэтнос» или «пассионарность», «этнопаразитизм», «культурная несовместимость», подпадает под идеи нового (культурного) расизма, приходит к мысли «о реальном неравенстве, фатальной неустойчивости полиэтнических государств и даже «конflikте» цивилизаций», становится невольным адептом идей ксенофобии...

Миф по своей природе стремится имитировать исследовательскую практику и пытается апеллировать к тем же категориям, которые постоянно используются в исторической науке. Но, в противоположность последней, он обыгрывает их в извращенной, превратной форме... Гумилев по своему интеллектуальному уровню был, безусловно, намного выше всех современных мифологизаторов. Он — отец мифологии не с точки зрения методов, а содержания. Этот человек, если судить по его переписке, очень жаждал успеха, хотел публичности. Это желание нередко провоцировало его к игнорированию элементарных законов исторического исследования. Л.Н.Гумилев вторгся в сферу объектов многих наук, но когда касается истории, имеет смысл посмотреть хотя бы его сноски на использованную литературу. И здесь обнаруживается, что он почти никогда не использовал первоисточники, зато часто ссылаясь на случайные популярные работы... Но поскольку Л.Н.Гумилев к тому

времени стал уже незыблемым авторитетом, то он как бы всем дал понять, что каждый может делать все, что ему заблагорассудится. И с тех пор стало модным заниматься созданием этнических мифов. В последующем значительный вклад в процесс мифологизации истории внесли О.Сулейменов и академик Д.С.Лихачев, которые объектом своих интерпретаций сделали «Слово о полку Игореве».

Гумилевская идея биологизации природы этноса ... стала «теоретической основой пересмотра истории этничности многих постсоветских народов, удревления их истории... Как следствие, Л.Н.Гумилев был возведен на пьедестал и фактически был объявлен «богом от науки». Он стал буквально иконой для почвенников, его именем называли университеты и улицы...» [6]

Попробуем разобраться во всем сказанном по порядку. Начнем с того, что Гумилев, как «бог от науки», как идол или «икона», так же мало полезен развитию научного знания, как одетые в мундиры официальной государственной идеологии Маркс или Ленин либо кто иной. Хотя, увы, проблески такой идолизации можно было наблюдать не раз. Скажем, во время одной из не таких уж давних по масштабам истории телепередач «рядовой» ее участник заявил, что доверяет именно Гумилеву, а не иным советским историкам. Такое, конечно, крайность, ибо сегодня мы слишком хорошо знаем, к чему ведут утверждения о «единственно верном пути» и т.п.

Справедливо и замечание о так называемых «адептах» Гумилева, которые при большом рвении, но малом понимании сути способны приходить к выводам, весьма странным с точки зрения науки, да и просто здравого смысла. Один из наглядных примеров такого «следования Гумилеву», в частности, дает работа Ж.К. Каракузо-

вой и М.П.Хасанова «Космос казахской культуры» с весьма показательными рассуждениями о «программе», которую, на их взгляд, должны отработать казахи. [7]

Не бесспорны и многие суждения самого Л.Н.Гумилева, о чем не раз писал и автор этих строк. [8] Но тождественна ли не бесспорность мифологичности? И насколько вообще уместно говорить о жестких барьерах между наукой и мифологией в собственно научной полемике?

Предварить эти рассуждения хотелось бы комментариями к утверждению о том, что Гумилев, по сути дела, не опирался на достаточно солидные источники. Что ж, о его использовании первоисточников и т.д. судить узким специалистам. Но зачем же сгущать краски? Возьмите хотя бы «Ритмы Евразии» (М., 1993. – 575 с.). Здесь библиография включает 341 наименование; и, хотя много места уделено работам самого Гумилева, однако не обойдены и работы серьезнейших научных авторитетов – Бичурина Н.Е., Бартольда Е.В, Конрада Н.И. и др. Немало солидных изданий, причем, вышедших на разных языках, упомянуто и в книге «Древние тюрки» (М., 1993). Чтобы не быть многословным можно предложить любознательному читателю самому пролистать с этой же целью и «Древнюю Русь и Великую степь», опубликованную еще издательством «Мысль» в 1989 г.

Ну а как же быть с куда более серьезными обвинениями в мифологизации истории? – Вопрос непростой, и я не хотел бы тут рубить с плеча. Но, думается, что совершенно необходимо заметить: есть узкие, как лучи фонариков, подвиды науки, именуемой нами историей. Погружение в их глубины требует особой (в каждом конкретном случае) подготовки, скрупулезнейшего изучения источников и т.д. В этих, отдельных областях исто-

рии, могут быть и свои, достаточно масштабные исследования. Но при всей своей необходимости логики исторических процессов в целом такого рода исследования раскрыть не могут. У них иная задача. Проблемами же истории в целом занимается философия истории или историософия. А это, по своей сути, совсем иная сфера познавательной деятельности. Здесь уже в силу грандиозности проблем неизбежна умственная дорисовка невидимого взору «собственно историка», требуются и фантазия, полет мысли, порой отчаянный, который, если уж Вам угодно, можно было бы назвать и мифологизацией.

Уместно только вспомнить, что писалось и о фрейдовской мифологизации человека, об уязвимости грандиознейшего исторического полотна «пророка для яйцеголовых», то есть интеллектуальной элиты Запада, А.Тойнби. При желании можно вспомнить и что писал А.Шопенгауэр о Гегеле, чье творчество у нас принято считать вершиной немецкой классической философии и, пожалуй, объективного идеализма вообще. Например, следующее: «Гегель не только не имеет никаких заслуг перед философией, но оказал на нее крайне пагубное, поистине отупляющее, можно сказать, тлетворное влияние. Кто может читать его наиболее прославленное произведение, так называемую «Феноменологию духа», не испытывая в то же время такого чувства, как если бы он был в доме умалишенных, – того надо считать достойным этого места жительства». «Гегелевская философия состоит из трех четвертей чистой бессмыслицы и одной четверти нелепых выдумок». [9] Да чего уж так далеко ходить – вспомним «марксизм», учение, которое, по словам классика, «всесильно, потому, что оно верно». Где и когда в реальности была именно «диктатура пролетариата»? Почему гнивающий мир буржуазного Запада умудрился пережить СССР с его

лучезарным коммунистическим будущим? – Чем не гирлянда мифов?

Но почему же тогда, согласно опросу Би Би Си, проведенному в Интернете в конце XX века, то есть уже после распада Советского Союза и всего «социалистического лагеря», Маркс был признан первым мыслителем тысячелетия? – Выходит, затмение продолжается?

Думается, что не все так просто. Сила тех или иных идей, образов, тенденций всегда обуславливалась комплексом факторов. Прежде всего, это социокультурная ситуация в том либо ином регионе, стране, мире в какой-то период существования. Во-вторых, это так называемая раскрутка, пропаганда, целенаправленное распространение тех или иных идей, образов, произведений... теми, кто по каким-то причинам считает это целесообразным. И, в третьих, внутренние, подчас противоречивые свойства самих идей и т.д.

С этой точки зрения те же битлы – явление прежде всего социальное, а не музыкальное. Собственно музыкальные особенности их произведений вторичны по отношению к тем социокультурным процессам, которые развертывались в их время. Ведь, скажем, в том же СССР, тяготение к их музыке означало и приобщение к миру ценностей, альтернативных привычным, набившим оскомину. В какой-то мере, нечто подобное можно сказать и о Фрейде, который не случайно появился именно в ареале распространения пошатнувшегося к его времени христианства. Спорные идеи и образы Фрейда тем не менее совершенно бесспорно оказались теоретически оформленным вызовом целой системе социокультурных ценностей и связей, основанной на внешне строгом подавлении сексуальности.

Да и Гумилев достиг известности совершенно не случайно. В социуме, где идеологи и исследователи, согласно канонизированной традиции,

акцентировали внимание на классовых ценностях, он во весь голос заговорил об ином. И уже одно это будоражило мысль, побуждало ее двигаться в направлениях, выходящих за окаменевшие пределы официального марксизма. В этом плане уверенно говорить о том, что Гумилев внес свою лепту в утверждение сталинской концепции этноса, было бы, пожалуй, большим упрощением. Совершенно очевидно, что направленность изысканий Гумилева, их бурное движение не раз выплескивались из русла привычного советского академизма (при всех плюсах и минусах данного феномена) и тем самым делала привлекательными идеи Гумилева в глазах далеко не только самой примитивной в интеллектуальном отношении части советского населения.

Более того, если обратиться к ряду современных (или относительно современных) исследователей научного познания и, в частности, Фейерабенду, обосновывавшему положение о естественности и плодотворности плюрализма в сфере научных поисков и, соответственно, теоретических построений, то появление концептуальных изысканий Гумилева с их своеобразным языком является вполне естественным и не бесполезным для развития науки в целом. Только при этом уместно обратить внимание на то, что понятийный аппарат Гумилева, равно, как Тойнби, Гегеля и др. (речь идет не о сопоставительных масштабах творчества, а об особенностях понятийного аппарата в научно-философских гиперсистемах) – не комплект платоновских эйдосов, увиденных взором гения, а лишь инструменты познания. Теоретические же построения – не копии реальности, а блики бытия, схваченного живой и подчас очень субъективной человеческой мыслью. Иными словами (и здесь приходится отчасти повториться) при всяком выходе в сферу исто-

рических либо иных обобщений, как и при всяком взлете, исследователь, мыслитель в силу самой логики исследовательской деятельности вынужден отрываться от твердой почвы так называемых фактов. То есть наука, взлетающая к высям философских обобщений, что-то приобретает, но и нечто теряет с точки зрения требований той конкретной частной науки, которая явилась для нее взлетной полосой.

Если же, очень сжато, перейти к эвристическому потенциалу собственно идей Гумилева, его изысканий в целом, то и здесь есть над чем поразмыслить. Не касаясь того, что в этих изысканиях более либо менее удачно или наоборот, а то и вовсе кажется неприемлемым, хотелось бы заметить, что «биологизаторство», набег во владения далеких от царства истории наук далеко не прихоть жаждущего популярности чудака. В огромной мере это веление времени.

Ведь как развивались советские философские и исторические науки и как, по сути, они развиваются сейчас? В советское время, скажем, выделялись конкретные исторические науки, а также истмат, диамат, этика и т.д. Теоретически членами социалистического общества мир должен был восприниматься как единое, причем органичное целое. Фактически же, даже философы, которые должны были рисовать картины этого материалистически истолкованного «всеединства», все более зарывались в свои уютные диссертационные норки и норушки. Теоретически (и с высоких трибун Идеологии) о человеке говорилось, как о единстве биосоциального. А на деле? Этику и истматчику в своих диссертационных работах совсем не обязательно было всерьез вспоминать об этом. Таким образом, проблемы реального единства мира сами собой испарялись из «серьезных» – «диссертательных» научных изысканий.

Но они не могли испариться ни из науки, ни из самой жизни. И вот появился Гумилев со всеми его фантазиями, субъективностями «фишками» и вкупе с «русскими космистами» попытался напомнить нам, что мы – человечество – часть вселенной и биосферы. Так почему бы, не ограничиваясь декларациями, не попытаться исследовать это единство человека и мира природы?

При такой постановке вопроса, гумилевские понятия «пассионарность», «пассионарии» отнюдь не покажутся чересчур надуманными. Тем более, что истории человеческой мысли ко времени их появления были уже известны и бергсоновский «жизненный порыв», и тойнбианские понятия-образы «творческое меньшинство» и «подражание» – «мимезис». Показательно, что при этом «пассионарность» не является и простым переодеванием уже известного в новые словесные одежды, ибо идея пассионарности демонстрирует то, чего не было в так называемом идеализме – попытку нащупать сугубо природную основу человеческих страстей, человеческого потенциала.

Спорить здесь и критиковать частные слабости можно сколько угодно. Но остается фактом то, что все мы – своеобразные природные энергетические объекты. Мало того, все мы, как индивиды, еще и слагаемые иных, более сложных систем. В том числе и так называемых этнических. Действие наиндивидуальных факторов и «программ» сплошь и рядом можно наблюдать, сопоставляя особенности строения тела, энергетики, длительности физического роста и скорости полового созревания с одной стороны, и систем ценностей, направленности устремлений с другой.

Подытоживая, думается, было бы уместно сказать, что Гумилев, как и всякий идол – вне науки. Но Гумилев, как фонтан идей, пусть и спор-

ных, и не всегда четко очерченных, особенно с нашей привычной точки зрения, пожалуй, и самой науке необходимо ничуть не меньше, чем просто любителям сенсаций. Изыскания Гумилева – это отнюдь не поиски способа подсчета количества чертей на кончике иглы или ответа на вопрос о том, танцуют ангелы минуэт или вальс, а потому, при всей их спорности и прочем, они навряд ли могут быть безоговорочно отнесены к сфере мифотворчества.

С другой стороны, и у самих авторов интереснейшего издания можно без особого труда найти если не мифы в чистом виде, то, по крайней мере, тяготеющие к социальной мифологии клише, что, впрочем, на мой взгляд, их само по себе вовсе не унижает, ибо сражаясь с одними штампами и «мифами», все мы вольно или невольно, но частенько вынуждены опираться на штампы и мифы иного рода.

Приведу только несколько характерных примеров. Так, в главе первой «Мифологическое сознание и его суггесторы», упоминая о том, что СССР «являл собой великую индустриальную супердержаву» [10], профессор Ж.Абылхожин добавляет, что «Советское государство, если отвлечься от его социально-политических обозначений (тоталитарности) и придерживаться исключительно характеристик социокультурного плана, являло собой типичный образчик аграрного, традиционного общества», «базирующегося на доиндустриальных, то есть природообусловленных производительных силах». [11]

Отсюда иррационализм, определенная косность и ряд других феноменов социокультурного плана, включая и фанатизм, ибо «традиционализм – это фанатичная, почти что на уровне бессознательного апология прошлого, догматическая интерпретация его нерасчлененной целостности как един-

ственного мерила степени адекватности мышления и поведения». [12]

Мысль о возможности сочетания традиционализма и индустриальной мощи интересна и в духе времени. Но она при всей отягощенности языка терминологией явно не переварена и не проработана. «Аграрность» – то тут как раз и остается под вопросом. Да и вообще всерьез исследовать симбиоз элементов традиционализма, модернизма или, выражаясь языком Тойнби, футуризма в советском обществе, как мне представляется, можно лишь на более широком фоне, при сопоставительном рассмотрении этого феномена с социокультурными процессами в Японии, мусульманском мире, Китае...

Что же касается характеристик рыночной системы, как открытого общества, где «свобода индивида выступает интегрирующим началом», но при этом нет прежней предопределенности, то тут, увы, мы видим следование скорее модным и мифологизированным в годы перестройки шаблонам, а не собственно современный научный анализ.

Мягко говоря, не очень убедителен (хотя и довольно типичен для так называемого либерализма) и вытекающий из данной концепции следующий пассаж: «Вступая в этот мир, где все зависит не от силы группы, а от личности индивида, вчерашний советский человек, комфортно чувствовавший себя в «материнской утробе» государственного патернализма, стал демонстрировать феномен бегства от свободы, столь классически описанный в свое время Э.Фроммом...» Одиночество, «страх перед изменившимся настоящим и неведомым ему будущим, «постсоветский человек» стал выражать иррациональное, на первый взгляд желание убежать от данной ему свободы и вернуться в «рабство», поскольку, говоря словами одного из литературного персонажей, «там хотя

и плохо и убить ни за что могут, но все-таки гарантированно кормили три раза в день». [13]

Эти, следующие «либеральной» моде, суждения напоминают слова Евг.Киселева, который во время одной из передач «Рожденные в СССР» противопоставил тех, кому дорога колбаса и кому ценна свобода. Любопытно, что, как правило, о приоритете свободы вальжно глаголют те, у кого есть и колбаса, и многое-многое иное из мира «низменных» материальных ценностей. По сути же, здесь поразительно быстро обветшавшие штампы (что, впрочем, к Фромму не имеет никакого отношения). В чем-то, наверное, возможности личной инициативы в последние десятилетия у кого-то и расширились. Но зависимость от «группы» никуда не исчезла, а кое в чем стала еще сильнее, да и убить могут, в том числе и ни за что. [14] И намного ли легче, оттого, что эти убийства, лишения, аферы и т.п. не будут напрямую связаны с государственным аппаратом? [15]

И уж совсем упрощенными выглядят модные в последние десятилетия суждения типа: «Фанатично уверовав в директивно-распределительную вне рыночную систему как единственно правильную модель общественно-политического устройства, большевистские радикалы провели огосударствление всей структуры отношений собственности, отбросив тем самым общество на обочину всемирно-исторической эволюции, обрекая его прозябать в плену иррационального бытия». [16]

Конечно, чрезмерное огосударствление ряда процессов, особенно в сфере распределения, имело немало негативных последствий. Но утверждать об отброшенности СССР на обочину мировой «эволюции» просто не серьезно. Ну не могла мощнейшая индустриальная держава просто прозябать где-то на обочине и при этом запускать космические корабли, иметь

довольно-таки достойную систему образования и (хорошо ли или плохо ли) оказывать колоссальное влияние на геополитическую ситуацию в мире...

Особого анализа заслуживают размышления авторов об изучении истории Казахстана в советское время. [17]

Небесспорными представляются и пылкие тирады о шаманизме ряда современных казахстанских «псевдокультурологов, псевдофилософов, псевдоэтнологов, псевдоисториков и прочих», пытающихся синтезировать ислам и тенгрианство, что, по мысли авторов, «означает фактический отказ от ислама». [18] Однако проблема взаимодействия и симбиоза религий чрезвычайно сложна и требует особого анализа.

В целом же перед нами во многих моментах очень спорная, но будоражающая мысль работа, которая при всех явных либо кажущихся слабостях представляется значимой для разворачивания как собственно научных, так и более широких дискуссий историко-культурологического плана.

ЛИТЕРАТУРА

1. Н. Э.Масанов ... Научное знание и мифотворчество в современной историографии Казахстана. – Алматы: Дайк-пресс, 2007, сс.157–159.
2. Там же, сс.39–40.
3. Тойнби А.Дж. Постигание истории. – М.: Прогресс, 1991, с. С.699.
4. Правильно «сателлит». На латыни, откуда пришло это слово, оно буквально означает «спутник, слуга, сообщник», так что употребление его в данном контексте может показаться спорным.
5. Понятие «этнос» ввел в 1906 г. американский социолог У.Самнер, относящийся, согласно «Философскому энциклопедическому словарю» (М.. 1983, сс. 590, 812), к социал-дарвинистам, а также названный последователем Г.Спенсера. Автор труда «Народные обычаи», насы-

- щенного «большим этнографическим материалом», связанным с жизнью «примитивных» человеческих сообществ.
6. ... Научное знание и мифотворчество... сс.53–56.
 7. Алматы: Евразия, 1993, сс.13–14.
 8. Впервые суждения, направленные на альтернативное объяснение некоторых феноменов, истолковываемых Л.Н.Гумилевым с помощью идеи пассионарности, автор статьи попытался дать в комментариях к книге «Лики Судьбы», опубликованной в московском издательстве «Знание» в 1997 г. Однако, видимо, в целях экономии, редакция эти примечания сократила. Пришлось выпустить две брошюры, на основе которых появился раздел в книге «В лабиринтах истории» (Костанай, 2006). Позже была опубликована статья «Проблемное поле и эвристический потенциал идеи пассионарности». – В кн.: Современные тенденции развития мировой культуры и цивилизации. 1-я часть. Человек в мире культуры. – Новосибирск, 2007.с.18 – 30.
 9. Цит. по: Таранов П.С. 106 философов. Т.2. – Симферополь: Таврия, 1995, с.477.
 10. Указ. соч., с.13.
 11. Там же, с.15.
 12. Там же, с.24.
 13. Там же, с.29.
 14. Кстати, феномены клановости и т.д. упоминаются и в самом исследовании (с.30), где они названы «остаточными моментами традиционализма», что уж очень напоминает советские клише о «родимых пятнах капитализма». Иными словами проблема ощущается, но до подступов к ее серьезному анализу еще далеко.
 15. Возможно, одна из реальных и очень болезненных проблем тут в том, что и «свобода», и «рынок» (со всеми его издержками) по большому счету могут быть пусть не безусловной, но реальностью лишь при наличии четких правил игры. Ведь свобода – не дитя хаоса, а обратная сторона порядка.
 16. ... Научное знание ... с.14.
 17. См., напр.: сс.140–141.

Бондаренко О.Ю., магистрант,
Московский государственный университет

МУДРЕЦЫ НЕОНОВОГО РЕНЕССАНСА: БУНТ БЕЗУМИЯ В АМЕРИКАНСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ НОНКОНФОРМИЗМА

В издательстве «Ультра. Культура» впервые на русском языке вышла антология поэзии битников. Событие знаменательное во всех отношениях. Не может не радовать полнота собранного материала: в одном томе представлены не только стихи самых ярких и менее известных американских поэтов-нонконформистов, но и литературные манифесты, критические статьи. Стоит отметить огромный труд составителей, переводчиков и комментаторов (иногда приводятся несколько вариантов перевода, как,

например, в случае со знаменитым «Воем» Аллена Гинзберга).

«BEAT» далеко не единственное проявление интереса к американским авторам «неонового ренессанса» в России в последние годы. На сцене «Ленкома» с 2005г. идет постановка культового романа Кена Кизи «Пролетая над гнездом кукушки». Изданы переводы на русский язык более поздних романов и эссе писателя: «Порою нестерпимо хочется», «Демон Максвелла» и др. В 2000г. издательство «Амфора» опубликовало «Электропрохладительный кислотный тест»

Тома Вулфа – своеобразный литературный отчет о похождениях Кизи по Америке шестидесятых. В самой Америке роман «Пролетая над гнездом кукушки» стал частью школьной программы, несмотря на далекий от идеалов политической корректности язык. Что стоит за востребованностью литературы нонконформизма спустя полвека после ее появления? Эпатажность контркультуры? Чем сегодня сладок давно не запретный плод вседозволенности «импровизированной прозы» и «психоделической поэзии»?

Для того чтобы ответить на эти вопросы, нужно понять, против чего восстают проповедники нонконформизма в американской литературе того периода. В самом понятии «*нонконформист*» (*не-подтверждаатель*) заложена идея бунта. Идея, провокационная с точки зрения американского общества 1950-ых, но отнюдь не с точки зрения истории американской философии, где уже в девятнадцатом веке она стала ключевой для трансценденталистов Уолдо Эмерсона и Генри Дэвида Торо. Достаточно упомянуть небольшое по объему, но емкое по содержанию философское эссе Торо «О гражданском неповиновении» (1849), вдохновлявшее, к слову, не только американских битников, но и Льва Толстого, и Махатму Ганди.

Философы-нонконформисты XIX в. ставят под сомнение рациональность требований общества и безусловную власть государства. Так, Эмерсон обращается с открытым письмом к президенту США с протестом против изгнания с исконных земель племени чироки. «Гражданское неповиновение» Торо начинается с того, что он попадает в тюрьму за отказ платить налоги, с прибыли от которых покупаются ружья для войны с Мексикой и поддерживается рабство. Это концептуальный отказ от сотрудничества с государством, нарушающим высшие принципы «естествен-

ной справедливости»: «При правительстве, которое бросает в тюрьму невиновных, настоящее место для честного человека – тюрьма». Антитеза двух оксюморонов «честный преступник – преступный закон» чрезвычайно важна для понимания идеи Торо, и будет впоследствии воплощаться в американской культуре протеста, в том числе в романе Кизи, где государство будет по-прежнему изображаться пожирающей отдельных людей машиной и превращающей в своих доктринах черное в белое. Этим важна для нас американская литература протеста, ведь в русской культуре нет философского обоснования нонконформизма, не сложилось идеологической традиции, в которой личностное начало было бы более ценно, чем государственное, сословное, общественное.

Сам Кен Кизи будет арестован за хранение марихуаны – новый век приносит новые формы протеста, пафос трансценденталистов сменяется бунтом юродствующего «кислотного поколения». Но шутовские «воздурения» битников, если использовать слово Д.С. Лихачева, ничуть не хуже справляются с задачей низложения авторитета власти, чем философские эссе и публичные лекции их предшественников. В психиатрической больнице, где происходит действие «Полета над гнездом кукушки», идет поединок за звание «пахана-дурака», когда главный герой Макмёрфи и его противник соревнуются в «ненормальности»:

«– Можешь честно предупредить его, что я главный псих отделения уже два года и ненормальнее меня нет человека на свете.

– Мистер Биббит, можешь предупредить вашего мистера Хардинга, что я такой ненормальный, что голосовал за Эйзенхауэра.

– Биббит! Скажи мистеру Макмёрфи, что я такой ненормальный, что голосовал за Эйзенхауэра дважды.

– А ты передай в ответ мистеру Хардингу, – он кладет обе руки на стол, наклоняется и говорит тихим голосом, – я такой ненормальный, что собираюсь голосовать за Эйзенхауэра и в нынешнем ноябре!

– Снимаю шляпу, – говорит Хардинг, наклоняет голову и жмет Макмерфи руку».

Амбивалентность шутовства у Кизи в том, что «безумные» речи показывают на безумство не столько самих «безумных», сколько на безумство «мудрых» мира. Если верность правительству Эйзенхауэра – критерий ненормальности, что можно сказать об этом правительстве? Идея о родстве власти и сумасшествия, должно быть, возникла вместе с первым правительством и возрождалась в каждую эпоху, вместе с сознанием того, что вслед за безумным правительством обезумел и весь народ. Например, философ И. А. Ильин в свое время писал, что аббревиатуру «РСФСР» нужно истолковывать как «Редкий Случай Феноменального Сумасшествия Расы». С переименованием Санкт-Петербурга в Ленинград, старое обозначение «СПб» по-новому стало расшифровываться как «специальная психбольница». Шутовское восприятие власти связано с пограничным сознанием безумия: если безумию так свойственна мания величия, не есть ли сознание собственного величия признак безумия?

Кизи играет с этой антиномичностью безумия. Один из пациентов больницы, Хардинг прямо говорит о неком «могуществе безумия»: «Мы сумасшедшие из больницы на шоссе, из психокерамической, треснутые котелки человечества. Желаете проверить меня на тесте Роршаха? Нет? Вы торопитесь? Ах, уехал. Жаль... никогда не думал, что душевная болезнь придает человеку некое могущество – могущество! Подумать только: неужели, чем безумнее человек, тем он

может быть могущественнее? Пример – Гитлер...». Хардинг даже предлагает создать Национальную ассоциацию душевнобольных, чтобы оказывать давление на Конгресс, развесить на шоссе афиши «с изображением губошлепа шизофреника за рычагами стенобитной машины, и крупно, зелеными и красными буквами: НАНИМАЙТЕ БЕЗУМНЫХ». Над словами Хардинга можно было бы искренне посмеяться, если бы в них не было доли «безумной» правды, подтвержденной многими примерами западной и отечественной истории.

Атмосфера безумия американского общества передает поэзия Аллена Гинзберга, который вместе с Джеком Керуаком был основателем движения битников. Поэма «Вопль» ('Howl', 1955) Гинзберга, ставшая первым поэтическим манифестом контркультуры, начинается строкой: «Я видел как лучшие умы моего поколения пали жертвой безумия...» (пер. И. Кормильцева).

В стихотворении «Америка» создается замечательный образчик ироничного поэта в обществе потребления: «Америка как же я напишу священную литанию когда у меня твой глупый настрой? Я буду и дальше как Генри Форд штамповать мои строфы такие же / индивидуальные как его тачки и даже больше они у меня все разного пола / Америка я продам тебе строфы 2500\$ штука 500\$ скидка на твои залежалые строфы» (пер. Д. Борисова). Гинзберг показывает, как формируются ценности его общества: «Ты что же позволишь журналу «Тайм» управлять своими эмоциями?». Гинзберга пугает бездушная технократическая цивилизация: «Что за сфинкс из бетона и алюминия разможил им черепа и выгрыз / оттуда мозги и воображение?». Безумства нонконформизма – попытка противопоставить себя обществу, отдавшемуся власти агрессивной, опустошаю-

щей рациональности: «Молох, чья любовь – без конца нефть и камни! Молох, чья душа – / электричество и банки! Молох, чья нищета как призрак таланта! / Молох, чья участь – облако бесполого водорода! Молох, чье имя – / Рассудок!». Образ Молоха у Гинзберга воплощает все слои общества потребления, критике подвергается не только власть, но и сами ценности массового сознания.

С грустной насмешкой Гинзберг зовет своего духовного отца Уолта Уитмена прогуляться с ним по современной Америке, но не находит лучшего места для «одинокое учителя мужества», чем супермаркет: «Я слышал, как ты задавал вопросы: Кто убил поросят? Сколько стоят / бананы? Ты ли это, мой ангел?» («Супермаркет в Калифорнии», пер. А. Сергеева). Уитмен приходит в гинзберговскую Америку, чтобы увидеть изобилие материального и обнищание духовного: «Жены у гор авокадо, дети / среди помидоров! – и ты, Гарсия Лорка, что ты делал среди арбузов?».

Антитеза внешнего могущества и внутренней мертвенности появляется и в «Сутре Подсолнуха» в образах засохшего цветка на железной дороге и паровоза, воплощающих Америку. Водрузив рядом с собой, как скипетр, «скелет Подсолнуха», поэт объявляет себе и миру об истинной сущности человеческой личности: «Мы не грязная наша кожа, мы не страшные, пыльные безобразные паровозы, все мы душою прекрасные золотые подсолнухи...» (пер. А. Сергеева).

Поэзия битников, по форме родственная джазовым импровизациям, зачастую представляющая из себя галлюциногенное бормотание, напоминающая несдерживаемый поток ассоциаций у пациента на сеансе психоанализа по методу Фрейда и Лакана, порождает потрясающие по силе образы и позволяет услышать «язык безумия» в литературе, о котором пи-

сал Мишель Фуко. В духе традиций Эмерсона и Торо литература нонконформизма поднимает вопрос о бунте против норм и ценностей общества потребления. В более широком, философском смысле это бунт против навязываемых стереотипов мышления, способов восприятия действительности и собственной личности. Протест против того, что общепринято считается разумным, правильным, логичным, а иногда и законным.

В этом контексте логично говорить о литературе нонконформизма как о части движения антипсихиатрии и психоделической революции. Контркультура – проповедница мескалина и ЛСД породила принципы «импровизированной прозы» Джека Керуака и поэзию измененных состояний сознания Грегори Корсо, Боба Кауфмана, Майкла Макклера и Дианы ди Прима. Их творения, явление во многом скорее социальное, чем литературное, стали бунтом первобытной свободы против современной закрепощенности общественными рамками. В них отразилась потребность общества в источнике нового духовного знания, не «передаваемого по телику», не «управляемого журналом «Тайм». В поисках этого источника битники обращаются к самым разным культурам – достаточно того, чтобы на тот период они представляются противоречащими всему обыденному, экзотическими, *иными, безумными*. Негритянский джаз беднейших кварталов, индейский наркотик из кактуса, «инсайт» психоанализа или японское «сатори», о котором пишет Джек Керуак, – очень много что может стать дверью в состояние творческого транса.

Есть еще одно условие, чтобы попасть в эту дверь безумной мудрости нонконформизма. Парадоксально, но отказ от подчинения большинству часто оборачивается необходимостью какого-либо иного подчинения. Контркультура во многом основана на под-

ражании авторитетам, что Керуак, ставший одним из них, показал в начале романа «На дороге». Его путь начинался с того, что он «тащился» за своими гениальными друзьями ('shambled after'). Гениальность их заключалась в отвержении всех правил и «безумии»: «единственно существующие для меня люди – это безумцы; те, кто сходят с ума, чтобы жить, чтобы говорить, чтобы быть спасенными, жаждущие всего сразу и одновременно...». Лидеры «безумства» собирают вокруг себя легионы фанатов и отвоевывают власть у «мудрого» правительства в шутовских битвах.

Однако так ли много должно пройти времени до того, как бунтарь, неформальный лидер станет столь же авторитарным как те, против кого он выступает? Не становится ли рано или поздно бунт против конформизма игрой, разыгрываемой по правилам того же конформизма? В какой момент отрицание всех норм переходит в создание новой нормы (антинормы)? И на-

конец, насколько возможна контркультура без культуры? Однозначных ответов не найти, важна сама способность показать бунт в его антиномичности. Может быть, именно она и делает литературу американского нонконформизма ценной для нас сейчас.

ЛИТЕРАТУРА

1. Beat. Антология поэзии битников. М.: Ультра. Культура, 2004.
2. Wolfe, Tom. The Electric Kool-Aid Acid Test. New York: Farrar, Strauss, and Giroux, 1968.
3. Thoreau H. D. Walden, or Life in the Woods, and On the Duty of Civil Disobedience. New York, 1965.
4. Покровский Н.Е. Генри Торо. – М.: Мысль, 1983
5. Кизи Кен. Пролетая над гнездом кукушки. СПб.: Азбука-классика, 2004. Пер. В. Голышева. С. 41–42.
6. Kerouac Jack. On the Road, 1955. New York: Penguin books, 1991, p.8. Перевод автора статьи.

Горелина И.Ю., магистрант,

Костанайский государственный педагогический институт

ПСИХОАНАЛИЗ И ЛИТЕРАТУРА: ОТ ТЕОРИИ З.ФРЕЙДА К ПСИХИАТРИЧЕСКОМУ ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЮ В.П.БЕЛЯНИНА

Литературоведение, как и любая другая наука, развивалось и развивается на фоне противоборства различных направлений и школ. Каждое направление переживало подъем, пик популярности и постепенный спад (иногда на время переходящий в полное забвение). Логика науки такова, что всегда существует преемственность и последовательность: ни одна идея не возникает сама по себе в отрыве от общих научных тенденций определенного времени, также как и ни одна идея не обречена на то, чтобы быть стертой из истории науки.

Существуют такие междисциплинарные концепции (теории, идеи), которые, появившись в одной науке, активно используются в других. Так, открытие А.Эйнштейна вызвало изменения не только в смежных науках, но и в тех науках, которые на первый взгляд совсем не связаны с физикой.

Концепция восприятия мира как системы позволяет рассматривать один и тот же объект как результат взаимодействия множества аспектов действительности (бытия). И чем сложнее объект, тем большее количество аспектов необходимо принимать во внимание в процессе его изучения.

Литература (литературные произведения) как объект анализа требует от исследователя достаточно большого объема знания из различных областей. Каждое литературное направление пыталось (и пытается) выделить в анализе произведения определенную доминанту и весь дальнейший процесс работы над материалом строится вокруг этой доминанты. Интересны те направления, которые получают дальнейшее развитие и расширяют поле своей деятельности путем увеличения количества доминант. С этой точки зрения заслуживает особого внимания теория анализа З.Фрейда. Однако следует оговорить содержание понятия «психоанализ». Термин «психоанализ» имеет три значения: 1) теория личности и психопатологии; 2) метод терапии личностных расстройств; 3) метод изучения неосознанных мыслей и чувств индивидуума [1]. К сфере литературоведения будут применимы только значения 1) и 3). Причем значение 3) применимо только в том случае, если анализ художественного произведения производится специалистом в области психологии (подразумевается, что он будет владеть методикой психоанализа).

В современном литературоведении психоаналитическая методика практически не используется. Но, как мы уже отмечали, теория Фрейда оказала большое влияние на развитие культуры XX века. Поэтому она бесследно не исчезла (вопреки мнению Дж.Клистрона, выраженному в статье «Фрейд все еще жив. Вообще говоря, нет»), а стала основой для создания новых концепций, в том числе и в литературоведении.

В.П.Белянин вводит понятие «психиатрическое литературоведение», одним из источников которого как раз и является психоаналитический подход. Однако источниками психологического анализа литературных произведений были не только ра-

боты З.Фрейда, но и исследования А.Адлера, Ранкор-Лаферьера, Г.Сегалина, Н.Рубакина, В.Гирша, Дж.Нисбета и др.

Что касается судьбы психоаналитического подхода в России, то здесь его приверженцев было достаточно. В некоторой степени опыт русского литературного психоанализа обобщил И.Григорьев, статья которого «Психоанализ как метод исследования художественной литературы» была впервые опубликована в журнале «Красная новь».

Он справедливо считал, что не все стороны фрейдизма могут быть использованы литературоведением, и выделял только две плодотворные гипотезы: гипотезу динамического бессознательного с ее индивидуальными и социальными функциями и гипотезу «Эдипова комплекса» [2].

И.Григорьев в своей статье также дает ответ на вопрос, что же может дать литературоведению фрейдовская теория динамического бессознательного.

Автор (художник, творец) создает свой художественный мир не просто элементарным отображением действительности, он «транспонирует его в художественные знаки – образы, символы, ритм» [2]. Для понимания комплекса художественных произведений определенного автора необходим так называемый «шифр». «Теория Фрейда дает нам возможность искать в художественном произведении поведение его творца» [2]. Но этот поиск должен быть весьма осторожным и корректным, так как непрофессиональная интерпретация может свести смысл художественного произведения к абсурду. Так, например, рассматривались в свое время психоаналитические этюды Ермакова и Нейфельда. Подчас большинство аргументов, которые были приведены исследователями, могли быть заменены другими.

С 1925 по 1930 годы в Свердловске под редакцией Г.В.Сегалина издавался сборник «Клинический архив гениальности и одаренности», в котором представлены материалы психологов и психиатров, общавшихся с создателями произведений литературы и искусства.

Издатели журнала пытались выявить связь таланта с душевными расстройствами (следование взглядам Ламброзо). В сборнике много статей посвящено писателям (Г.В.Сегалин «К патографии Льва Толстого», И.Б.Галант «О суицидомании Максима Горького», И.Б.Галант «Психопатологический образ Леонида Андреева», Г.И.Плессо «Депрессия Тургенева в свете психоанализа» и др.). Многие из этих работ используются в клинической психологии и психиатрии и в настоящее время.

Статьи данного характера, конечно, более относятся к области психиатрии, нежели к литературоведению. Однако, на наш взгляд, анализ произведения невозможен без наличия знаний и информации о личности автора как таковой. Так, например, К.И.Чуковский, создавая, литературный портрет Л.Андреева, рассматривает вопросы, связанные с психическим здоровьем автора [3]. А Фредерик Уайт в статье «Леонид Андреев: лицедейство и обман», исходя из поставленного автору диагноза («острая неврастения»), предлагает альтернативное прочтение рассказа «Мысль» [4].

Уже упомянутый нами В.П.Белянин рассматривает в своих исследованиях психологический, психоаналитический, психиатрический, психопатологический анализы литературы и психиатрический подход к личности автора.

Творческая личность — это, как правило, личность, обладающая определенными патологиями.

Психиатрический анализ личности автора может стать инструментом, который позволяет дать представление не только об особенностях психического склада и глубинных основах его творчества, но и о языковых особенностях его произведений [5].

Белянин предлагает свою типологию художественных текстов по эмоционально-смысловой доминанте, которая, в свою очередь, зависит от того или иного вида психопатии. Он выделяет следующие тексты:

- «светлые» (паранойальность)
- «активные» (паранойальность)
- «темные» (эпилептоидность)
- «веселые» (маниакальность)
- «печальные» (депрессивность)
- «красивые» (истероидность).

Например, в структуре эмоционально-смысловой доминанты «печальных» текстов ключевую роль имеют следующие семантические комплексы: *возраст (юность / радость), богатство/нищета, радость / печаль, жизнь / смерть, сожаление, подчиненность, немота, тяжесть, вдох, приятный запах, отчужденность*.

Так, практически все тексты Л.Андреева В.П.Белянин относит к «печальным», отмечая наличие в них таких семантических комплексов, как *смерть* и *отчужденность*. Во всем творчестве автора прослеживается доминанта «депрессии».

Логично, что подобный подход (как в свое время психоаналитический) подвергается жесткой критике, в том числе и со стороны традиционного литературоведения. Как правило, критикуются положения о том, что автор представлен в произведении опосредованно (т.е. следует учитывать культурно-исторический, социологический и др. аспекты). Велика вероятность в процессе такого анализа так называемое «очарование психиатрией» — слишком глубокое погруже-

ние в психиатрию в ущерб литературоведению.

В любом исследовании, прежде всего, важна корректность и соблюдение этических норм по отношению к тому, что подвергается данному исследованию. Ни один из видов анализа нельзя назвать полным и самодостаточным. Каждый из них дополняет и углубляет друг друга, и здесь необходимо осознавать, насколько тот или иной путь анализа применим и корректен к определенному объекту изучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2007.
2. Классический психоанализ и художественная литература/ Сост. Лейбин В.М. – СПб, 2002.
3. Чуковский К.И. Люди и книги. – 2-е изд., доп. – М., Гослитиздат, 1960.
4. Уайт Ф. Леонид Андреев: лицедейство и обман. Пер. с англ. Е.Канищева// Новое литературное обозрение, №69, 2004.
5. Белянин В.П. Основы психолингвистической диагностики (Модели мира в литературе). – М., 2000.

Гребенюк О.В., студентка,

Костанайский государственный педагогический институт

РАЗГАДАННЫЕ ТАЙНЫ ЗНАМЕНИТОГО «ПРОКЛЯТИЯ ГРОБНИЦЫ ТУТАНХАМОНА»

«Смерть быстрыми шагами настигнет того, кто нарушит покой фараона», – так звучит один из многих вариантов надписи, найденной в гробнице Тутанхамона и получившей за это свое легендарное название – «проклятие фараона». Кто не слышал эту угрожающую всему миру фразу? Это «проклятие» отняло жизнь у трех десятков людей: археологов, ученых, чиновников, туристов, коллекционеров египетских древностей и даже заключенных. Действительно, с давних пор существуют легенды о том, что фараоны мстят людям, рискнувшим нарушить их вечный покой. Эти легенды обычно связаны со знаменитой Долиной царей и найденной там 24 ноября 1922г. археологом Говардом Картером и его другом английским аристократом лордом Карнарвоном прекрасной гробницы Тутанхамона. Эта дата стала роковой страницей в истории египтологии. Здесь сочетался и подвиг ученых, не терявших веру в успех, и подвиг археологов, осуществивших раскопки на высочайшем на-

учном уровне, и сенсационная находка несметных сокровищ, пролежавших в земле тысячелетия, и необъяснимые смерти, происшедшие после вскрытия гробницы.

Огромное количество литературы о Тутанхамоне и его усыпальнице, толстой грудой книг легли на полки мировых библиотек. Об открытии гробницы Тутанхамона, подробном описании ее планировки, саркофага и мумии рассказывают книги Керама К.В. «Боги, гробницы, ученые» [1], Низовского А.Ю. «Сто великих археологических открытий» [2]. Книга Ладдынина И.А. «История древнего мира: Восток, Греция, Рим» [3] и Авдиева В.И. «История древнего востока» [4] повествуют о смутном времени правления фараона Тутанхамона. Подробное описание археологических поисков Картера, длинный список смертей, связанных с «проклятием», причины смерти Тутанхамона, можно найти на страницах книг Бацалева В.В., Варакина А.С. «Тайны великих раскопок» [5], Варакина А., Здановича

Л. «Тайны исчезнувших цивилизаций» [6], а также в статье Игоря Опарина «Тайны гробницы Тутанхамона» [7]. Светлана Семенова в своей статье «Новые завоевания Тутанхамона» [8] описывает выставки сокровищ из гробницы Тутанхамона, проходящих в Швейцарском городе Базеле. Различные версии об умении египтян защищать свои святилища с помощью вирусных грибов, ядов и радиации можно прочесть на страницах книг Славгородской Л.Н. «Таинственный Египет. От древности до наших дней» [9] и Непомнящего Н. «XX век: хроника необъяснимого. Событие за событием» [10], а также в статье Ирины Баженовой «Путь к излечению: найти и устранить причину» [11]. Статьи на тему «проклятие Тутанхамона» периодически появляются на страницах всемирной сети Internet. Станислав Поляков, Юлия Смирнова, Вадим Ильин, Николай Лопатенко, Рудольф Тимофеев, Андрей Ракитин и Константин Смирнов предлагают свои версии и интерпретации к разгадкам тайн давно исчезнувших, как призрак, египетских времен [12]. Фильмы о «проклятии» можно увидеть на экранах телевизоров. Это: «Мумия» (1959г.), «Легенда о мумии» (1997г.), «Мумия. Принц Египта» (1998г.), «Мумия» (1999г.), «Мумия возвращается» (2001г.).

Долгожданное открытие прекрасной гробницы Тутанхамона было сделано 24 ноября 1922 г. Недалеко от входа в усыпальницу археологи нашли табличку с надписью: «Дух покойного свернет шею грабителю, как гусю». И, действительно, три скелета грабителей со сломанной шеей лежали у входа в гробницу. После осмотра самой усыпальницы Картер нашел еще одно предупреждение, надпись на табличке гласила: «Смерть раскинет свои крылья над тем, кто нарушит покой фараона». Вскоре еще одно «проклятие» было найдено на спине статуи: «Это я обратил в бегство граби-

теля гробницы пламени пустыни. Я – защитник могилы Тутанхамона». На мумии, которая хранилась в трех саркофагах, как матрешка, кроме золотого великолепия, лежал маленький венок из сухих цветов – трогательное прощание супруги фараона. На груди Тутанхамона был найден амулет с надписью: «Я тот, кто зовом пустыни обращает в бегство осквернителей могил». Как в последствии писал Картер: «Единственным примечательным событием в жизни Тутанхамона было то, что он умер и был похоронен». Восемнадцатилетний мальчик-фараон в 1,676 метров ростом правил страной всего шесть лет, и ровно столько же времени понадобилось Картеру и Карнарвону, чтобы найти его гробницу. Он был зятем «царя-еретика» Эхнатона. Трон получил благодаря своей жене царице Анхес-ан-Амун, на которой женился в раннем возрасте.

Последние исследования зарубежных криминалистов бывшего сотрудника Скотленд-Ярда Грехэма Мэлвина, невролога Яна Ишервуда и профессора анатомии Ливерпульского университета Рональда Харрисона дают основание полагать, что фараон умер насильственной смертью. Обследовав мумию в рентгеновских лучах, пятьдесят фотографий показали, узкий обломок кости в мозговой полости и какое-то уплотнение у основания черепа, которое вполне могло быть сгустком крови. Такой сгусток мог образоваться в результате тяжелого удара, возможно топориком, в затылок, после чего наступило кровоизлияние. Эксперты также обнаружили истонченную правую височную кость Тутанхамона, покрытую мелкими трещинами, которые, возможно, появились в момент удара тяжелым предметом. Кроме того, Тутанхамон страдал синдромом Клиппеля-Фейля: у него были сросшиеся шейные позвонки. Люди с такой патологией не могут повернуть голову, не повернув всего тела. Установили группу крови Тутан-

хамона и ее принадлежность к аристократической ветви правителей. Новозеландские ученые воссоздали облик фараона по рентгеновским снимкам. «Фоторобот» выставили в Британском музее. Датские исследователи изучили одежду юного фараона и пришли к заключению, что он явно страдал какой-то непонятной болезнью, из-за которой на его бедрах возникли обширные жировые отложения. Объем бедер фараона был на 30 сантиметров больше объема груди. Не исключено, что эта болезнь могла стать причиной его смерти. Есть версия, что удар Тутанхамом был получен после вскрытия гробницы. Возможно, мумию роняли головой о пол археологи. Компьютерная томография также установила, что незадолго до смерти у фараона случился открытый перелом ноги, и в рану могла попасть инфекция. Возможно, он умер от заражения крови.

По мнению египетского хранителя древностей Захи Хавасса, причиной смерти Тутанхамона скорее всего стала борьба за престол. Тутанхамона могла убить «любящая» жена Анхесан-Амун. Возможно, он не был для нее идеальным супругом и убийством она открыла себе путь для брака с Эйе. По версии египтолога Боба Брайера, убийцей Тутанхамона был Эйе, который страстно желал жениться на Анхесан-Амун, обеспечив себе, тем самым, трон. По другой версии, убийцей мог быть военачальник Хoremхем, обучающий Тутанхамона охоте и езде на колеснице. Он мог легко подстроить какой-нибудь несчастный случай. Египетский специалист по изучению мумий Искандер утверждает, что мумия Тутанхамона сохранилась не настолько хорошо, чтобы на основании рентгенограммы можно было прийти к определенным выводам. По его словам: «Только проведение в будущем генетического анализа образцов, взятых из тканей мумии, возможно, по-

зволит разгадать волнующую всех нас загадку».

Но вернемся к 20-м годам 20 века, к моменту открытия гробницы. Весной 1923г. лорд Карнарвон заболел. У него поднялась высокая температура, его трясло. Так продолжалось 12 дней. Затем 6 апреля 1923 г. он скончался в отеле «Континенталь» около двух часов ночи. В момент смерти Карнарвона во всем Каире вдруг на несколько дней погас свет. Дежурившие в ту ночь работники городской электростанции, дружно утверждали потом, что не в силах логически объяснить, от чего внезапно обесточила каирская электросеть. Каким образом все опять пришло в норму, также остается загадкой. В последние мгновения жизни лорд обратился к жене с последней фразой: «Ну вот, все, наконец, завершилось. Я услышал зов, он влечет меня». Незадолго до этого в Лондоне его любимая собака села выть и тут же умерла. У американского археолога Артура Мейса, который вытащил последний блок камня прежде, чем войти в усыпальницу, после смерти Карнарвона началось сильное истощение, он впал в кому и умер в том же отеле «Континенталь». Американский миллионер Джордж Джей Голд, побывавший на могиле своего друга Карнарвона тоже заболел. У него поднялась температура и он умер. Врачи поставили диагноз – бубонная чума. На пароходе, возвращаясь домой, умер от лихорадки британский промышленник Джоэл Вуд, посетивший место раскопок. Рентгенолог Арчибальд Дуглас Рейд, первым разрезавший бинты на мумии, испытал приступы необъяснимой слабости и умер по прибытии в Англию. В 1929 г. от укуса насекомого умерла жена лорда Карнарвона леди Альмина. Умер рентгенолог Вид, который просвечивал мумию фараона прямо в гробнице. Покончил с собой в состоянии душевной депрессии сводный брат лорда Карнарвона Обрей Гер-

берт. Преждевременно ушли из жизни профессор Уинлок и Фоукрат, археологи Артур Вейгал, Жорж Бенедит, Гарри Девис, Ханкнесс и Дуглас Дерри, ассистенты Астор и Каллендер. Каждый раз кончина была скоротечной и непредсказуемой: сильнейшая лихорадка, навязчивый бред, предчувствие близкой кончины, эмболия, скоротечный рак. В 1929 г. от сердечного приступа скончался секретарь Картера Ричард Бетел. Когда его отец, восьмидесяти семилетний лорд Уэстбери узнал о смерти сына, он выбросился с седьмого этажа лондонского дома. По дороге на кладбище катафалк задавил маленького мальчика. Экспертиза показала, что шофер не мог его не заметить: до наезда оставалась полусотня метров. Однако водитель и все, кто шел в первых рядах утверждают, что улица была пуста. В день смерти Ричарда Бетела Картер обнаружил, что его соловья съела змея, пробравшаяся в клетку. Мохаммед Ибрагим, директор археологического ведомства Египта, в 1966 г. был сбит машиной. Его преемник Гамаль Мехрез в 1972 г. умер от сердечной недостаточности после того, как золото фараона отправили на выставку в Лондон. А в начале 1970-х г. в списке «жертв гробницы» стояли пилот Рик Лоури и бортинженер английского военного самолета, на котором сокровища из гробницы Тутанхамона были доставлены в 1972 г. в Лондон. Оба умерли от сердечного приступа. Лейтенанта полиции города Сан-Франциско Джорджа Лебарша, охранявшего в 1978 г. экспозицию сокровищ Тутанхамона, когда она находилась в США, разбил паралич через год. Шесть преступников в 1978 г. пытались выкрасть из Каирского музея посмертную маску Тутанхамона. Двое внезапно умерли еще до суда, трое – в тюрьме. Лишь Адольф Зенгер вышел на свободу. Через несколько лет его нашли в каирском отеле в луже крови и с разодранным ртом. На столе лежал посмертный

листок: «Проклятие настигло меня. Догонит оно и других, всех, кто осмелится прикоснуться к саркофагу фараона Тутанхамона».

Но не всех египтологов настигла смерть. Длинную жизнь прожили леди Эвелин, Энгельбах, Бертон, Уинлок, сер Алан Гардинер умер в 84 года, доктор Дерри – в 87 лет. Профессор Перси Ньюберри умер в 80 лет в августе 1949 года. Сам Картер дожил до 1939 г. и скончался в возрасте 66 лет.

Ученые всего мира пытаются объяснить таинственную серию смертей. 3 ноября 1962 г. доктор Эзеддин Таха, физик биолог Каирского университета заключил, что ученые пострадали от грибка, который вызывает сильное воспаление респираторной системы. У археологов наблюдается «коптская чесотка», принимающая формы кожного раздражения и стесненного дыхания. Один из таких грибов – Аспергилус Флауус, обитающий в темноте. Микроб атакует самый слабый орган в человеческом теле, и каждый умирает от разных причин. Микроб мог выжить в усыпальнице на протяжении четырех тысяч лет, так как гробница была запечатана герметически. По словам профессора: «Проклятие фараонов» может быть нейтрализовано с помощью антибиотиков». Спустя несколько дней после конференции по дороге в Суэц сам Таха неожиданно разбился на машине. При вскрытии у него обнаружили эмболию. Грибы вырабатывают токсичные вещества – микотоксины. Благоприятная среда для их развития – сырое зерно. В погребальные камеры обычно ставили сосуды с зерном для загробной жизни. Микотоксины подавляют иммунную систему: умереть можно от любой простуды. Роль смертоносной силы могли играть и грибки гистоплазмозиса. Ирландский ученый медик Джордж Дин установил, что причиной смертей была ядовитая грибковая пыль, образующаяся

в результате разложения помета летучих мышей. Возможно, грибки, найденные в тканях мумий, мутировали в течение многих веков и превратились в смертельно опасные штаммы. В 1985 г. врач-педиатор Каролина-Сьенгер-Филипп, защитив в Страсбурге диссертацию на тему «проклятие фараонов», считает, что причиной гибели людей явилась «иммуноаллергическая бронхопневмопатология», которая вызывается особого рода грибом.

Проблемы «проклятия фараонов» привлекали внимание и казахстанских учёных. Алматинский доктор Серик Накисбеков уверен, что грибом-убийцей является заминелла, которая проникает в кровь и расселяется по всем органам и тканям, поражая, в первую очередь, иммунитет. Джоффри Дин – врач госпиталя в Порт Элизабет (Южная Африка) обнаружил, что симптомы болезни археологов напоминают «пещерную болезнь», которую разносят грибки, обитающие в организме животных, отбросах и пыли.

Еще одна «разгадка проклятия» – возможные яды. Известный греческий медик Диоскарид оставил нам запись: «Уберечься от яда здесь чрезвычайно трудно, ибо египтяне готовят его так виртуозно, что и лучшие врачи чаще всего ошибаются в своих диагнозах». Им были знакомы способы выращивания ядовитых грибов. Египтяне широко использовали яды, в частности, яд скорпиона, и знали противоядие от них. Так, например, яд паука рода *Lathrodectus* парализует центральную нервную систему, также смертельна личинка анкилостомы. Яды змей могут тысячелетиями держаться в усыпальницах, так как ультрафиолетовые лучи, которые их нейтрализуют в гробницу не проникают, поэтому яды сохраняют свои смертоносные качества и время над ними не властно. Египтяне знали и о нервно-паралитических ядах. Спорынья и па-

разитический злаковый гриб вызывают болезнь «холодный огонь», который начинается с покалывания в пальцах, неменя поверхности тела, судорог в мускулах, паралича и сдвигов сознания.

В 1949 г. известный ученый-атомщик Луис Булгарини удивил археологов заявлением: «Я верю, что древние египтяне знали законы ядерного распада. Жрецы догадывались о силе урана и использовали радиацию для защиты святилища». Потолки в усыпальнице могли быть покрыты уранием или выбиты в радиоактивной породе. Историк Гонейм заметил: «Главное уже доказано: смола, которой пользовались при мумификации, доставлялась с берегов Красного моря и из некоторых районов Малой Азии и содержала в высшей степени радиоактивные субстанции. Мало того, бинты, которыми пеленали мумии, тоже оказались источниками радиации. Скорее всего, и пыль, скопившаяся в погребальных камерах, тоже была облучена». В начале 90-х годов 20 в. профессор медицины из каирского университета Сейнд Мухаммед Сабет высказал предположение, что радиоактивное вещество содержится либо в «каменном сердце фараона, либо в сердечном скарабее, которые обязательно присутствуют в каждой мумии».

Но некоторые ученые выдвинули иную гипотезу: проклятие, идущее от гробницы, является необратимой силой Ка. Ка – это, по философским учениям египтян, соединение физической (Хат) и духовной (Ба) сущностей человека. Если покинувшего тела Ка не умиротворить, то он становился неуправляемым и опасным. Отсюда обряды приношения пищи мертвым и заупокойные молитвы. Жертвой Ка может стать как грабитель, так и не в чем не повинный человек.

Сотрудники Лаборатории социальной экологии, технологий и экономики Академии оборонных отраслей

промышленности России подошли к решению вопроса «о проклятии» с точки зрения полевых и электронных систем, часто входящих в резонанс с теми или иными частотными помехами. Ученый-физик В. Губанов считает, что жрецы с помощью ритуалов настраивали частотность захоронения на очень высокий уровень, поэтому на современном языке «проклятие» на стенах звучат как «Не влезай убьет!» или «Осторожно, высокое напряжение!». Каждая вещь в захоронении, в том числе и мумия, имели свой сакральный смысл и несли сквозь тысячелетия свою энергетику. Приобретенный предмет из гробницы начинает воздействовать на подсознание и обменные процессы, настраивает человека на собственный уровень частоты, поэтому, столкнувшись с ударом высокой частоты, люди сходили с ума, заканчивали жизнь самоубийством, их мозг и иммунная система оказывались не в состоянии контролировать течение обыкновенных болезней и бороться с ними. Говард Картер не стремился завладеть культовыми предметами, а руководствовался только научным интересом, поэтому сумел избежать мести.

Тема Тутанхамона вызвала и дешёвые сенсации. Журналисты С. Поляков и К. Смирнов считают, что открытие гробницы было сфальсифицировано. Ремесленники изготовили драгоценности, а мумию Картер купил на черном рынке. В качестве спонсора аферы выступило правительство Египта, заработавшее на продаже исторических ценностей и туризма, а ненужных свидетелей устранили.

Как бы ни было на самом деле, Говард Картер и лорд Карнарвон, навсегда впитавшие свои имена в летопись египтологии, подарили миру возможность приподнять «покрывало Изиды» и прикоснуться к тому, что

было создано руками египтян задолго до нашей эры и тщательно спрятано ими от человеческих глаз глубоко под землей в течение долгих тридцати пяти столетий. «Проклятие фараонов» ставит перед современной наукой все новые и новые вопросы, ответы на которые иногда выходят за рамки материалистического понимания мира. Оно по-прежнему зовет любопытных искателей приключений к себе, в Долину царей, попытаться разгадать свои неразрешимые тайны.

ЛИТЕРАТУРА

1. Керам К.В. Боги, гробницы, ученые. — М.: Вече, 2004. — 448 с.
2. Низовский А.Ю. Сто великих археологических открытий. — М.: Вече, 2004. — 544 с.
3. Ладынин И.А. История древнего мира: Восток, Греция, Рим. — М.: Изд-во Эксмо, 2004. — 576 с.
4. Авдиев В.И. История древнего востока. — М.: Гос. Изд-во политической литературы, 1953. — 757 с.
5. Бацалев В.В., Варакин А.С. Тайны великих раскопок. — М.: Вече, 2006. — 320 с.
6. Варакин А., Зданович Л. Тайны исчезнувших цивилизаций. — М.: РИПОЛКЛАССИК, 2004. — 480с.
7. Опарин И. Тайны гробницы Тутанхамона // Смена, 2004. №3. — с.4–9.
8. Семенова С. Новые завоевания Тутанхамона // Культура, 2004. № 7. — с. 15.
9. Славгородская Л.Н. Таинственный Египет. От древности до наших дней. — Ростов н/Д.: Феникс, 2005. — 256 с.
10. Непомнящий Н. XX век: хроника необъяснимого. События за событием. — М.: Олимп; Изд-во АСТ, 1997. — 528 с.
11. Баженова И. Путь к излечению найти и устранить причину // Время, 2006. 19 января. — с.20.
12. www.duat.eguptclub.ru.

Дамаева Н.С., преподаватель,

Костанайский государственный педагогический институт

ЧТО ЗНАЧИТ МУЗЫКА В ЖИЗНИ ЧЕЛОВЕКА?

С самых древних времен первобытный человек пытался сначала чисто чувственно приноровиться, приспособиться, адаптироваться к ритмам и ладам, ритмически меняющимся, развивающимся. Это зафиксировано в самых древних предметах, мифах, легендах, сказаниях. Это же можно наблюдать и сегодня, если внимательно наблюдать, как ведет, как чувствует себя ребенок буквально с первых часов жизни. Интересно, когда мы вдруг замечаем, что ребенок от одних звуков приходит в беспокойное, ненормальное, взволнованное состояние до криков и плача, а другие приводят его в состояние умиротворения, спокойствия и удовлетворения. Теперь-то наука доказала, что музыкально-ритмизированная, спокойная, размеренная, духовно богатая и разносторонняя жизнь матери в период беременности благотворно сказывается на развитии эмбриона, на его эстетическом будущем.

Человек «прорастает» очень медленно и постепенно в мир звуков, красок, движений, пластики, постигает весь многогранный и бесконечно разнообразный мир, чтобы создать образную форму отражения его сознанием этого мира через искусство.

Музыка – настолько сильное явление, что пройти мимо человека незамеченной она просто не может. Даже если в детстве она была для него закрытой дверью, то в отрочестве он все равно распахивает эту дверь и бросается в рок- или поп-культуру, где жадно насыщается тем, чего был лишен: возможностью дикого, варварского, но подлинного самовыражения. Но ведь потрясения, которое он при этом испытывает, могло бы и не быть – в случае «благополучного музыкального прошлого».

Таким образом, музыка таит в себе огромные возможности воздействия на человека, и этим воздействием можно управлять, что и было все прошлые века, когда человек относился к музыке, как к чуду, данному для общения с высшим духовным миром. И он мог общаться с этим чудом постоянно. Богослужение сопровождало человека всю жизнь, питало его духовно и вместе с тем воспитывало и образовывало. А ведь богослужение – это в основе своей слово и музыка. С календарными земледельческими праздниками связана огромная песенно-танцевальная культура. Свадебный обряд в художественном преломлении – это целая наука о жизни. Народные хороводы – это обучение геометрии, воспитание пространственного мышления, не говоря уж о культуре знакомства, общения, ухаживания и т.д. Эпос – а это история – преподносился музыкально.

Посмотрим на предметы в школе Древней Греции: логика, музыка, математика, гимнастика, риторика. Наверное, этого было достаточно для воспитания гармоничного человека. Что из этого осталось на сегодняшний день, когда в наших программах везде стоят слова о гармоничной личности? Что такое логика и риторика в школе мало кто знает. Что делать с музыкой тоже не ясно. Сейчас уроки музыки после 5 класса уже не обязательны, их могут заменять на любой предмет «искусствоведческого» плана. Чаще всего это зависит от наличия нужного учителя, и там, где он есть, музыка преподается. Зато в школьной программе добавилось множество других предметов, но гармоничность, душевное и физическое здоровье исчезли.

Но все-таки, что же могла бы музыка как явление дать человеку на

протяжении всей его жизни – начиная с самого раннего возраста.

Чудовище, от которого надо спасать современного ребенка, – это «штампующая» среда массовой культуры. Стандарт красоты – «Барби», стандартно леденящие кровь «ужасы», стандартный образ жизни... – что может противопоставить этому музыка? Бессмысленно, безнадежно просто «давать» воспитаннику в качестве альтернативы образцы высокой красоты и духовного образа жизни, не воспитывая в нем свободного, способного противостоять культурному насилию человека. Никакого духовного очищения, глубокого познания музыки и ее сложных, противоречивых образов не произойдет, если детям просто начинать сведения о музыке, о композиторах, «навесить на уши» набор музыкальных произведений, заведомо сильно действующих на эмоции детей, заучить что-то из биографии музыкантов, названия популярных произведений, получить «компьютер» для разгадки вопросов на «поле чудес».

Таким образом, предмет «музыка» в общеобразовательной школе (если он вообще есть) ведется по аналогии с другими гуманитарными предметами – сообщить побольше сведений, классифицировать явления, дать всему названия...

Так как же сделать так, чтобы высокая замечательная классическая музыка, ее лучшие образцы затронули самые глубокие струны души и сердце человека, стала доступна и понятна, помогла, являясь отражением окружающей действительности, понять эту действительность и самого себя в сложных жизненных отношениях.

Для решения этой задачи в распоряжении педагога есть, по существу, только два канала обращения к воспитаннику: зрительный и слуховой. Опираясь на зрение, можно свободно воспитывать ясно и четко мыслящего человека (например, при восприятии картин художников, скульптур, таб-

лиц, наглядных пособий и т.д.). Слух же предстает нам в качестве главной двери в подсознательный мир человека, в мир его подвижной – как музыка! – души. Именно в оживлении звуков, в их короткой жизни, ее течение, умирание, рождение. И не музыкой ли воспитывать человека глубоко и тонко, свободно чувствующего?

Совместное музицирование – игра в оркестре, в ансамбле, пение в хоре, музыкальные постановки – прекрасно решают многие психологические проблемы общения: застенчивый ребенок может, участвуя в таком музыкальном действе, почувствовать себя в центре жизни; а творческий ребенок – проявит свою фантазию на деле. Дети чувствуют ценность каждого в общем деле.

Оркестр – это художественная модель общества. Разные инструменты в оркестре – это разные люди, при взаимопонимании достигающие мира и согласия. Через художественный образ лежит путь к пониманию социальных отношений. Разные инструменты – это и разные народы в мире. Это и разные голоса явлений природы, сливающихся в целый оркестр.

Поразителен терапевтический эффект от музицирования, музыкальные инструменты в руках человека – это личный психотерапевт. Игра на инструментах лечит нарушения дыхания, вплоть до распространенной сейчас астмы, координационные нарушения, нарушения слуха, учит столь необходимому в наше время умению концентрироваться и расслабляться.

Итак, на занятиях музыкой дети должны постоянно испытывать радость, что, разумеется, составляет предмет тщательной заботы учителя. Затем постепенно приходит чувство удовлетворения от достигнутой цели, от интересного общения с музыкой, радость от самого процесса труда. И как результат личного успеха открывается «выход в общество»: возможность побыть учителем – поучить

простому музицированию родителей, сестер, братьев, сплачивая тем самым семейные отношения через совместные занятия. Прочность семейных отношений в прошлом во многом стояла на совместных занятиях, будь то работа или отдых.

Есть ли сейчас еще какой-нибудь предмет, который в той же мере, что и музыка, мог бы взять на себя решение проблем современного общества?

И, наверное, не случайно рай всегда изображают музыкально: ангельские хоры, тромбоны и арфы. И об идеальном общественном устройстве говорят музыкальным языком: гармония, лад, строй.

Идеальная ситуация – когда все возможности музыки будут обществом востребованы и восприняты. Важно, чтобы люди осознавали, что музыка – это идеал, чтобы делать шаги и именно в направлении идеала.

С музыкой надо жить, а не изучать ее. Звучащая, музицирующая среда сама начинает воспитывать и обучать. И человек, в конце концов, не сможет не согласиться с тем, что он «музыкальный».

На уроке музыки становится принципиально важным: реализует ли учитель основную цель воспитания – открытие жизни, открытие себя в этом мире. Является ли урок музыки только лишь освоением еще одного вида деятельности, или это урок, формирующий нравственный стержень личности, в основе которого лежит стремление к красоте, добру, правде – к тому, что возвышает человека. Поэтому ученик на уроке – личность, постоянно ищущая и приобретающая смысл жизни на земле.

Разнообразие музыкальной деятельности на уроках еще отнюдь не показатель глубины духовной жизни. Более того, музыкальная деятельность может оказаться совершенно не сопряженной с деятельностью духовной в том смысле, что искусство может

выступать для ребят как предмет, только как некий творческий результат, распространяющийся вовне без возвращения к самому себе. Поэтому совершенно необходимо, чтобы музыкальная деятельность не стала самоцелью, а чтобы содержание искусства стало «содержанием» ребенка, духовная работа стала откровенной деятельностью его мыслей и чувств. Только в этом случае учитель и ребенок смогут найти в занятиях искусством личностный смысл, и оно действительно станет плодородной «почвой» для взращивания духовного мира, для поиска наилучших путей нравственного самовыражения. Отсюда следует, что музыка – это воспитание не музыканта, а человека.

Музыка – источник и предмет духовного общения. Необходимо стремиться к расширению и углублению у школьников целостного музыкального восприятия, как духовного овладения произведениями искусства, как общения с ценностями; формировать интерес к жизни через увлеченность музыкой. Музыка должна быть не уроком искусства, а уроком человековедения.

Художественно-образное мышление на уроках необходимо развивать для того, чтобы ребенок смог взглянуть по-своему на явления и процессы окружающего мира в целом и через это глубже почувствовать свой духовный мир. Художественность – это, прежде всего, такая организация средств выражения, которая действует непосредственно на чувства и эти чувства изменяет. Художественный материал на уроке обеспечивает реальный выход за пределы музыки в изобразительное искусство, литературу, в жизнь и далее, через размышления над миром и возвращение ребенка к себе, к своему внутреннему ощущению ценностей, отношений и т.д.

Музыкальное искусство, не смотря на всю свою уникальную спе-

цифичность, не может быть плодотворно освоено без поддержки со стороны других видов искусства, т.к. только в их органическом единстве можно познать целостность и единство мира, универсальность законов его развития во всем богатстве чувственных ощущений, многообразия звуков, красок, движений.

Целостность, образность, ассоциативность, интонационность, импровизационность – вот те основания, на которых может быть построен процесс приобщения школьников к музыке.

Организация музыкального воспитания на основе изложенных выше принципов благотворно влияет на развитие базовой способности расту-

щего человека – развитие художественно-образного мышления. Это особенно важно для младшего школьника, у которого наблюдается большая предрасположенность к познанию мира через образы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Л.Шевчук «Музыка в школе», 1990, № 1.
2. Ю.Антонов «Искусство в школе», 1996, № 3.
3. Л.Бурая «Искусство в школе», 1991.
4. М.Осеннева «Искусство в школе», 1998, № 2.
5. Т.Рокитянская «Искусство в школе», 1996, № 3.

Кучикова Г. Б., преподаватель,
Средняя специализированная музыкальная школа, г. Костанай

ВЛИЯНИЕ ПРОЦЕССОВ ГЛОБАЛИЗАЦИИ НА СОЦИОКУЛЬТУРНУЮ СИТУАЦИЮ В ОБЩЕСТВЕ

Одним из главных феноменов, характеризующих XXI век, являются процессы глобализации. Сегодня мы можем наблюдать, как все, что происходит в жизни отдельных стран и народов, сразу же сказывается и на ситуации в других точках земного шара. Интенсивные интеграционные процессы, пронизывающие все области современной жизни продвигают передовые технологии, дают возможность человеку соприкоснуться с процессами и явлениями, присущими различным культурам, но в то же время, ведут к их унифицированности, количественным и качественным изменениям: исчезает специфика, своеобразие культурного наследия народов, нарушаются традиции, рвутся нити, связывающие младшие и старшие поколения. С точки зрения О.В. Гукаленко, «современные культуры теряют своеобразие и замкнутость, а границы между ними становятся нечеткими и постепенно исчезают. В мире

утверждается поликультурное общество, на региональном и глобальном уровнях которого наблюдается интеграция и сближение культур» [2, с. 136]. Доцент А. Омаров сформулировал целый ряд взаимосвязанных функций глобализации. Данный процесс, по мнению исследователя, «во-первых, служит рычагом взаимопроникновения и взаимозависимости экономик стран и регионов, а также вширь и вглубь продвигает наукоемкие технологии; во-вторых, помогает распространению и утверждению англо-американского типа демократии и правил регулирования отношений в международном сообществе; в-третьих, стирая национальные различия, представляет угрозу социально-культурной самобытности народов, которые всегда хотят ощущать свою самоидентичность и самодостаточность» [3, с. 20]. Указанные тенденции вызывают беспокойство педагогов, ученых, передовой общественности:

№	автор	источник	цитата
1.	Г. Г. Филиппчук	4, с. 15	Проблема в «в неумном желании транснациональных корпораций усовершенствовать формы неэксплуатации, монополизировать влияние отдельных международных институтов и некоторых государств на весь остальной мир, так и в стремлении стереть этническое и культурное своеобразие народов, прививая чуждые им стандарты».
2.	В. А. Ершов	5, с. 1	«Под лозунгом экономической глобализации страны-лидеры в научно-техническом прогрессе, в первую очередь США, развертывают широкую культурную экспансию, внедряя в страны мира через мощные информационные системы западные ценности, нормы поведения, чуждые культурам других народов, что угрожает им потерей социально-культурной идентичности и своеобразия».
3.	И.А.Дадов	6, с. 26	«В настоящее время в стране идет мощнейшее наступление зарубежной, зачастую чуждой нам, псевдокультуры. Она стандартизирует и обесцвечивает истинную духовность... В этих условиях проблема выживания национальных культур и языков становится в один ряд с проблемой существования нашего общества как феномена общечеловеческой культуры».
4.	В.С. Кукушин	7, с. 107	«Проблема воспитания детей и подростков в духе мира и ненасилия с мобилизацией всего потенциала общественных организаций, индустрии моды и масс медиа особенно актуально в наши дни, когда начинается лавинообразное физическое вырождение народов Северной Америки и Европы, ...когда организованная преступность и международный терроризм ставят мир на грань новой мировой войны».
5.	А.Б. Афанасьева	8, с. 9	«Возникла колоссальная диспропорция между нарабатанным человечеством богатством культуры, проявляющимся в материальных и духовных творениях, способах деятельности, и его невостребованностью. Все в большей мере возрастает давление поверхностной массовой культуры, активно навязываемой средствами коммуникации».
6.	Е. Заборцева	9, с. 33	«В наш век глобализации требования культурного признания не могут более игнорироваться ни отдельным государством, ни международным сообществом в целом. Глобализация еще больше осложняет эту проблему идентичности и культурной самобытности в современном мире, приводящую к серьезным социальным конфликтам».
7.	А.Н. Джуринский	10, с. 94-95	«Процессы глобализации ведут «к количественному и качественному изменению субъектов, нуждающихся в защите культурно-образовательных интересов. Если сегодня это этнические меньшинства отдельных государств, то в недалеком будущем в их число войдут и ведущие этносы малых стран: датчане, люксембуржцы, валлоны и фламандцы в Бельгии и т. д.».

8.	А. Омаров	3, с. 16	«Народы развивающихся стран, их интеллектуальная элита основную угрозу глобализации видят в культурной экспансии. Они с содроганием убеждаются в «победном» шествии по миру западной, так называемой «массовой культуры», которая повсюду возвращает семена бескультурия и цинизма».
----	-----------	----------	--

В чем причина столь успешной экспансии американской культуры? По мнению А.А. Сыродеевой, «американской культуре удастся легко укорениться на почве, принадлежащей разным культурным традициям, ибо она хорошо соотносима с массовым сознанием. Придавая большое значение внешней стороне, приобщая к

американскому стилю, который находит воплощение в самых разных аспектах жизни, она с легкостью рекрутирует в свои ряды представителей самых разных культур» [12, с.31]. Как считают отечественные ученые, указанная проблема актуальна и для казахстанской действительности:

№	автор	источник	цитата
1.	К.Досмухамбетова, С. Кожаева	13, с. 177	«На фоне экономической и культурной глобализации Казахстан должен сохранить национальные особенности своей культуры, найти оптимальное сочетание между образовательным суверенитетом и интеграцией в системе международного образования».
2.	Г.К. Телебаев, А.Т. Шайкенова, А.К. Омирсеитова и др.	11, с. 6	«В условиях казахстанской действительности культурная глобализация «приобретает вид культурной агрессии со стороны сильных мира сего под видом «необходимо-неизбежного».
3.	Г.Джамалиева	14, с. 76	«Те культурные ценности, которые существовали веками, заменяются суррогатами массовой культуры и становятся реальной угрозой деградации личности».

В данной ситуации перед нами стоит сложная задача сочетания принятия позитивных результатов глобализации с сохранением социально-культурной идентичности, культурной самобытности и этнических культурных ценностей казахстанцев. Решением проблемы может стать поликультурное образование, направленное на глубокое и всестороннее овладение учащимися культурой своего собственного народа, формирование у молодежи чувства национального самосознания и достоинства, развитие этнической идентификации, воспитание патриота, знающего свои корни и связанного с ними.

Процессы глобализации, ведущие к унификации культуры и интернационализации языков, политиче-

ские, экономические, социальные реформы, происходящие в стране, сочетаются со стремительным ростом национального самосознания, стремлением к этнической и этнокультурной самоидентификации. По мнению ученых Д. Нэсбита и П. Эбурдена, эти изменения связаны с тем, что «по мере того, как наши образы жизни становятся все более схожими, присутствуют черты сильной противодействующей тенденции: против единообразия, желание утвердить уникальность своей культуры и языка, борьба с иностранным влиянием» [15, с. 136]. Указанная тенденция характерна и для нашей страны, что подчеркивает отечественный политолог Е.К. Ертысбаев: «Главной чертой современного этапа развития является свободное

возрождение, развитие культуры и самосознания всех этносов Казахстана» [16, с. 47-59]. Подтверждением данной точки зрения могут служить результаты, представленные А. Балаевой. Опираясь на итоги социологических исследований, посвященных этнорелигиозной идентификации алматинской молодежи в декабре 2006 г., исследователь приходит к выводу, что «ренессанс этничности и религиозности, являющийся в немалой степени следствием подъема интереса к национальной культуре, затронул также весьма существенно и молодежь» [17, с. 21]. Далее она констатирует «достаточно интересный феномен, когда в некоторых этнических группах (например, казахи, русские) молодежь более религиозна, чем старшее поколение» [17, с. 21]. Деятельность Ассамблеи народа Казахстана убедительно доказывает огромный интерес, желание людей, в том числе и подрастающего поколения, обратиться к духовным истокам своего народа, заново открыть для себя богатства его традиций, языка, культуры, по-новому осознать свой жизненный стиль, особенности национального мышления, воспитательные традиции и т.д. Для удовлетворения этнокультурных потребностей населения, по мнению ученых, современное образование должно гармонично сочетать этнокультурный фактор с созданием условий для изучения культуры других народов, воспитания толерантных отношений между людьми разных этносов, конфессий, рас. Такое направление в образовании получило активное развитие во многих странах мира. Например, исследователи Макаев В.В., Малькова З.А., Супрунова Л.Л., анализируя российскую образовательную ситуацию в условиях социально-экономических и политических реформ 90-х годов, считают, что для нее характерны «усиление этнизации содержания образования, возрастание роли родного языка обучения, развитие на-

ряду с национально-русским, русско-национального двуязычия» [18, с. 3]. Среди отечественных ученых, разделяющих данную точку зрения, автор концепции этнокультурного образования Ж.Ж. Наурызбай. Он утверждает, что «поскольку народ Казахстана состоит помимо казахов из представителей многих других национальностей, то самоопределение казахской нации и в дальнейшем должно идти с предоставлением равных прав и возможностей этническим общностям со стороны государства в решении проблем реализации их этнокультурных интересов» [19, с. 70-71]. Очень поэтично ученый сформулировал свое видение будущего отечественного образования: «Казахская традиционная педагогика вместе с советской прошла путь от педагогической поэмы до педагогической трагедии. Теперь ей предстоит путь, будем надеяться, к педагогической симфонии, в партитуре которой культура каждого этноса и этнической группы страны будет иметь свою неповторимую партию, отражая настоящую полифонию жизни» [19, с. 69].

Удовлетворение этнокультурных потребностей казахстанцев может быть реализовано средствами поликультурного образования, так как этнический компонент является обязательным в его содержании и способствует достижению главной цели – воспитание индивида, стремящегося к пониманию иных культур, уважающего историю и культуру других народов, позитивно относящегося к культурным различиям, умеющего жить в мире, согласии с людьми разных национальностей, вступать в конструктивный диалог культур, толерантно относиться к праву каждого народа сохранять свою культурную самобытность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Г.С. Голошумова, Н.Г. Свинина
Этнокультурное образование млад-

- ших школьников // Начальная школа № 8, 2003.
2. Гукаленко О.В. Поликультурное образование: теория и практика / О.В. Гукаленко, Т.Г. Шевченко ; Рос. акад. образования (Юж. отделение), Рост. гос. пед. ун-т. – Ростов н/Д, 2003.
 3. А. Омаров Интернационализация – глобализация: два образа одного явления// Мысль, № 3, 2003.
 4. Г.Г. Филипчук Общечеловеческое и этнокультурное в образовании: Взгляд из Украины// Педагогика, № 1. 2007.
 5. Ершов В. А. Поликультурное образование в системе общеобразовательной подготовки учащихся средней школы Автореферат дисс. канд. пед. наук – Москва – 2000.
 6. И.А. Дадов Развитие национальных языков и культура межнациональных отношений// Педагогика, № 4. 2000.
 7. Кукушин С. Воспитание толерантной личности в поликультурном социуме: пособие для учителя Ростов н/Д : ГинГо, 2002.
 8. А.Б. Афанасьева Модель этнокультуры в музыкальном образовании современного школьника// Музыка в школе, № 4, 2006.
 9. Е. Заборцева Национально-религиозные аспекты диалога цивилизаций// Мысль, №5, 2007.
 10. Джуринский А.Н. Поликультурное воспитание: сущность и перспективы развития// Педагогика, 2002, №10.
 11. Г.К. Телебаев, А.Т. Шайкенова и др. Казахская культура сегодня: ценности, потребности, институты //Астана: Елорда, 2002.
 12. А.А. Сыродеева Поликультурное образование: Учебно-методическое пособие. – М.: МИРОС, 2001.
 13. К. Досмухамбетова, С. Кожаева Анализ состояния и тенденции развития этнокультурологического образования в вузах РК// Высшая школа Казахстана, № 1, 2003.
 14. Г. Джамалиева Формирование образовательно-культурной идентичности молодежи// Мысль, № 4, 2005.
 15. Нэсбит Д., Эбурден П. Что нас ждет в 90-е годы. М., 1992.
 16. Е.К. Ертисбаев Межнациональные отношения в Республике Казахстан: опыт политологического анализа. Мониторинг межэтнических отношений в Казахстане: опыт, эффективность и перспективы.// Материалы международного научно-практического семинара. Алматы, 2001.
 17. А. Балаева Этнорелигиозная идеентификация молодежи города Алматы// Мысль, № 3, 2007.
 18. Макаев В.В., Малькова З.А., Супрунова Л.Л. Поликультурное образование – актуальная проблема современной школы //Педагогика. 1999. № 4.
 19. Наурызбай Ж.Ж. Научно-педагогические основы этнокультурного образования школьников// дисс. Докт. Пед. наук – Алматы, 1997.

Кучикова Г. Б., преподаватель,
Средняя специализированная музыкальная школа, г. Костанай

ПРОЦЕССЫ ГЛОБАЛИЗАЦИИ И МЕЖНАЦИОНАЛЬНЫЕ ОТНОШЕНИЯ

Процессы глобализации, сопровождающиеся общемировой миграцией рабочей силы, повсеместно повышая уровень полиэтничности и поликонфессиональности населения, зачастую создают очаги напряжения и националистических настроений среди коренных жителей к людям других национальностей, рас, вероисповеда-

ний, усиливают нестабильность общества, взрывоопасную обстановку. В частности, это отмечает А.Н. Джуринский: «На улицах российских городов нередко проявления вражды к людям иных национальностей, расистских, неонацистских настроений в отношениях между различными этническими группами, зачастую приво-

дящих к кровавым конфликтам на национальной почве» [1, с.93]. Данная ситуация, к сожалению, характерна не только для России. С точки зрения В.С. Кукушина, «вопрос межнациональных отношений, отношений национальных культур и многонациональных государств – проблема общая для всего мира... Трения и конфликты на этнической почве и с этническим оттенком, которые в настоящее время то и дело возникают даже в самых, казалось бы, благополучных регионах мира, убедительно показывают, что этнический фактор продолжает быть существенным и актуальным» [2, с. 9, 40].

История человечества свидетельствует, что многие столкновения, вылившиеся в войны или террористические акты, носят откровенно национальный или религиозный характер. Как следствие они приводят к колос-

сальным людским потерям, что подтверждается результатами исследований историков Гарвардского университета, подсчитавших, что только «в XX веке... от 167 млн. до 200 млн. человек погибли в результате организованного насилия. Фактически войны уничтожили одного из каждых 22-х жителей Земли» [3, с.19]. Связано это с тем, что веками складывавшаяся психологическая структура различий «свой – чужой», «я – не я», мешает человеку мирно и продуктивно жить и трудиться в полиэтническом обществе, конструктивно взаимодействовать, вести диалог культур в различных сферах человеческой цивилизации.

Интерес многих исследователей к причинам, порождающим межнациональные конфликты, только подтверждает актуальность этой проблемы:

№	автор	источник	цитата
1.	Дж. Бэнкс	4, р. 84	основная причина противостояния – проблема расовой и этнической дифференциации
2.	С.В. Бадмаева Л.П. Ильченко	5, с. 110 6, с. 25-26	невежество и страх перед неизвестным (другими культурами, нациями, религиями). Интолерантность также связана с гипертрофированным ощущением собственной ценности и высокомерием – личным, национальным, религиозным»
3.	Т.В. Поштарева	7, с. 35	«люди сталкиваются с разнообразием культурного окружения, с иной системой ценностей, что зачастую обостряет проблему адаптации в данной среде, а также может привести к трансформации этнической идентичности человека»
4.	Г.Д. Дмитриев	8, с. 6	«необходимо учитывать и говорить ... об отсутствии взаимопонимания, толерантности, вызываемых несхожестью людей, а это порой приводит к искаженному восприятию, расистским оценочным суждениям, национализму, этнической замкнутости, оскорблениям, навешиванию кличек и ярлыков и даже к силовым конфликтам»
5.	В.П. Борисенков	9, с. 7	«Для России проблемы развития поликультурного образования имеют особую актуальность, в том числе и из-за неразрешенности пресловутого «национального вопроса» – как на уровне теоретического осмысления, так и на практике»

Своеобразным выводом могут стать слова В. Лекторского: «сегодня

мир стоит перед диллемой: либо столкновение разных цивилизаций

(вплоть до вооруженной борьбы между ними), либо налаживание между ними диалога, попыток взаимопонимания, взаимной критики, самокритики и взаимоиизменения» [10, с 293].

Внимание к развитию культуры межнациональных отношений и гармонизации этнических взаимоотношений на современном этапе представляет для Казахстана – стране, в которой проживают более 130 наций и народностей, и справедливо называвшейся в советскую эпоху «лабораторией дружбы народов», особую актуальность. Данную мысль выделил Президент страны Н.А. Назарбаев в выступлении на расширенном заседании политсовета партии «Нур Отан»: «Мы не должны самоуспокаиваться, говоря о том, что в Казахстане уже сформирована уникальная модель межэтнического согласия. Мы должны идти дальше в этом направлении» [11, с. 3]. На это же указывает и А. Суюмбаева, подчеркивая, что проблема гармонизации отношений между разными нациями и этносами, «приобретает особую актуальность в полиэтническом, многонациональном казахстанском обществе. Современные педагогические реалии требуют, с одной стороны, учитывать этнокультурный фактор, с другой – создавать условия для познания культуры других народов, воспитания толерантных отношений между людьми» [12, с. 34]. С похожими проблемами, судя по высказываниям исследователей, сталкиваются и жители России. Например, Джуринский А.Н. подчеркивает, что «необходимость толерантного сосуществования большинства населения с этническими и национальными меньшинствами порождает потребность поликультурного образования как приоритета демократической школьной политики» [13, с. 96]. Актуальные проблемы российского образования рассматривает также и Г.Д. Дмитриев. Он пишет: «В сегодняшней России этнические конфликты, нето-

лерантность к инаковости, оскорбления личности людей из-за их цвета кожи, разреза глаз, отсутствие понимания проблем людей с альтернативным развитием или с ограниченными возможностями, незнание многими школьниками культуры социальных групп и неумение выбрать корректную форму поведения по отношению к некоторым ее членам – все это как раз и являет собой примеры тех факторов, которые повышают насущную потребность утверждения культурного плюрализма средствами содержания образования и требуют выделить многокультурность в отдельный дидактический принцип» [14, с.5]. Однако для решения этих проблем простого введения этнокультурного компонента в содержание образования совершенно недостаточно. Как отмечает Г.В. Палаткина, в России обострились противоречия между «ростом национального самосознания, вытекающее в попытку возрождения национальных культур, и фактической неготовностью общества к позитивному восприятию всего национально-многообразия» [15, с. 65]. Связано это с тем, что культура межнационального общения не дается людям с рождения, ей необходимо долго и кропотливо учиться на практике. «Поликультурность человека закладывается отнюдь не на генетическом уровне. Она социально детерминирована и должна быть воспитана», – считает А.Н. Джуринский [1, с.93]. Для этого ребенку с детства наряду с базовыми знаниями необходимо прививать качества, которые позволили бы ему органично интегрироваться в «мир» национальной культуры, в современную цивилизацию, жить комфортно и трудиться в свободном, демократическом, гражданском обществе. Мы абсолютно солидарны с Сексенбаевой Л. И. в утверждении, что «культура общения ребенка с детьми разных национальностей не сводится лишь к внешним формам поведения. Пита-

тельной средой для нее служит уважение к человеку, когда детям еще неизвестно о существовании разных народов, а затем к человеку иной национальности, когда они узнают об этом» [16, с. 57]. Более подробное рассмотрение проблемы дает К. Жайшибаева: «Овладение элементами культуры межнационального общения предполагает уважение национального достоинства людей других национальностей,

признание права равного использования как родного языка, так и терпимое отношение к его повсеместному функционированию, проявление такта, деликатности при оценке иноэтнических культурных ценностей, терпимость к чужой индивидуальности, чувству собственного достоинства» [17, с.13]. Важную роль образования в воспитании таких способностей подчеркивают многие ученые:

№	автор	источник	цитата
1.	А.Ю. Уваров, И.Д. Фрумин, Б.И. Хасан	18, с.3	«Для того чтобы ценности гражданского общества стали личными ценностями каждого человека, необходим такой социальный контекст образования, когда ребенок ежедневно получает подтверждение высокой значимости и актуальности этих ценностей»
2.	Г.С. Голошумова, Н.Г. Свирина	19, с. 23	«Образование «откликаясь на проблемы социума, способно оказывать существенное влияние на развитие тех или иных тенденций, поддерживать или, напротив, тормозить их, упреждая развитие событий»
3.	Г.Г. Филипчук	20, с. 15	«Именно образовательная отрасль, находясь в свою очередь под действием интеграционных процессов, обладает возможностями успешно синтезировать универсальные и национальные ценности, общие планетарные и личностные интересы человека, глобализм и этнокультурное начало в цивилизационном процессе»
4.	Ж. Наурызбай	21, с.81	«От того, как и чему мы будем учить сегодня школьников и студентов, будут зависеть межнациональное согласие в республике, взаимопонимание этносов и этнических групп, стабильность в обществе и, в конечном итоге, успех реформ»

Педагогическая наука располагает достаточным количеством исследований по данной проблеме. Достаточно вспомнить, что задача подготовки молодежи к жизни в поликультурной мире признана приоритетной во всем мире, находит отражение в документах ООН и ЮНЕСКО. В Докладе Международной комиссии по образованию для XXI в. особо выделено, что «одна из важнейших функций школы – научить людей жить вместе, помочь им преобразовать существующую взаимозависимость государств и этносов в сознательную солидарность. В этих целях образование должно способствовать тому,

чтобы, с одной стороны, человек осознал свои корни и тем самым мог определить место, которое он занимает в мире, и с другой – привить ему уважение к другим культурам» [22, с. 52]. Своеобразным подтверждением актуальности данной проблемы для всего человечества стало объявление ЮНЕСКО первого десятилетия XXI века «Международным десятилетием культуры мира».

Каким же должен быть человек с развитой культурой межнационального общения? На этот вопрос пытаются найти ответ кандидат политических наук Д. Жазыбаев. В своей публикации «Культура межэтнического

общения» директор юридического колледжа Алматы выделяет следующие черты личности: «навыки общения в полиэтническом обществе, умение пользоваться ими в своей практической деятельности, уважительное отношение к национальному достоинству, языку других людей, к национальным культурам, к прогрессивным национальным традициям и обычаям, непримиримое отношение к проявлениям национального эгоизма и национального тщеславия, национального нигилизма и трайбализма, расизма и экстремизма» [23, с.72]. «Жизнь в гражданском обществе требует от человека умения признавать и учитывать потребности и права других, толерантного отношения к образу жизни окружающих людей, умения взаимодействовать в некоем социуме – приходить к согласию и кооперироваться для достижения общих целей» [18, с.3], – считают исследователи А.Ю. Уваров, И.Д. Фрумин, Б.И. Хасан. Собственное видение личности, в полной мере ощущающей себя гражданином и патриотом Казахстана сложилось у Шакировой Т. М. По мнению автора, «своеобразный фокус, в котором объединились все виды педагогических целей» – это «воспитание личности национально-идентифицированной, владеющей родным языком, знающей свою национальную культуру, историю, с одной стороны, и знающей и уважающей культуру других народов, населяющих Республику Казахстан, владеющей государственным языком, русским языком как официальным, – с другой» [24, с. 15]. Как отмечает Ж. Ишпекбаев, «человек, следующий принципам общенационального согласия, как правило, социально активнее, более дальновиден, чем другие, хорошо знает культуру других народов и уверенно смотрит в будущее» [25, с. 3]. Воспитание именно такой личности – главная цель поликультурного образования. Как

видим, она полностью соответствует целям образования отечественного.

ЛИТЕРАТУРА

1. Джуринский А.Н. Поликультурное воспитание: сущность и перспективы развития// Педагогика, 2002, №10 с. 93-96.
2. Кукушин С. Воспитание толерантной личности в поликультурном социуме: пособие для учителя Ростов н/Д: ГинГо, 2002. – 405 с.
3. XX век – самый кровавый в истории человечества //Страна и мир 13 октября 2006.
4. Banks, J. Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum and Teaching. Boston, 2001.
5. С.В. Бадмаева Формирование толерантной личности в поликультурном образовательном пространстве // Начальная школа № 6, 2006.
6. Л.П. Ильченко Уроки эстетического цикла как средство воспитания младших школьников в духе толерантности// Начальная школа № 5, 2004.
7. Т.В. Поштарева Формирование этнокультурной компетентности// Педагогика, № 3. 2005.
8. Г.Д. Дмитриев Многокультурность как дидактический принцип// Педагогика, № 10. 2000. с. 3-12.
9. Борисенков В. П. Вызовы современной эпохи и приоритетные задачи современной науки// Педагогика. 2004. № 1.
10. Лекторский В. О толерантности, плюрализме и критицизме. – Философия, наука, цивилизация. М., 1999. С. 284 – 292.
11. Н. А. Назарбаев «В потоке истории» Алматы, «Атамұра», 1999 С.139-141.
12. А. Сююмбаева Поликультурная личность в системе высшего образования // Бастауыш мектеп, № 2, 2005.
13. Джуринский А.Н. Право на образование в современном мире // Педагогика, № 1. 1998.
14. Г.Д. Дмитриев Многокультурность как дидактический принцип// Педагогика, № 10. 2000. с. 3-12.

15. Г.В. Палаткина «Формирование этнотолерантности у младших школьников» Начальная школа, № 11, 2003.
16. Сексенбаева Л. И. Педагогические условия формирования культуры межнационального общения учащихся, проживающих вне своей национальной государственности (на примере учащихся-казахов, проживающих в астраханской области Российской Федерации) // дисс. канд. пед. наук – Алматы, 2000. 152с.
17. К. Жайшибекова Язык как важный фактор межэтнического общения// Мысль, № 11, 2000.
18. А.А. Сыродеева Поликультурное образование: Учебно-методическое пособие. – М.: МИРОС, 2001. – 192с.
19. Г.С. Голошумова, Н.Г. Свинина Этнокультурное образование младших школьников // Начальная школа № 8, 2003.
20. Г.Г. Филипчук Общечеловеческое и этнокультурное в образовании: Взгляд из Украины// Педагогика, № 1. 2007, с. 15-22.
21. Ж. Наурызбай Этнокультурное образование школьников: взгляд родителей// Мысль № 2, 1997, с.81-86.
22. Образование: сокрытое сокровище: Доклад Международной комиссии по образованию для XXI века, представленный ЮНЕСКО. Париж, 1997.
23. Д. Жазыбаев Культура межэтнического общения// Мысль, № 5, 2000, с. 69-72.
24. Т.М. Шакирова Национальная культура как основа формирования личности учащихся в профессионально-технических лицеях// Автореферат дисс. канд. пед. наук – Алматы, 2001. 26 с.
25. Ж. Ишпекбаев Общенациональное согласие – выражение зрелости государства// Мысль № 2, 2000, с. 2-5.

Скалозубова О.В., магистрант,
Костанайский государственный педагогический институт

ПЕЙЗАЖ КАК СРЕДСТВО ЭКСПРЕССИВНОСТИ В РАССКАЗЕ Л.АНДРЕЕВА «БЕЗДНА»

Экспрессивная функция текста заключается в целенаправленном усилении его содержания, в выделении и акцентировании информации, которую он передает, осуществляемом самыми разнообразными способами и средствами. Лингвистическим механизмом экспрессивности служит, главным образом, отклонение от стереотипов в использовании языковых единиц различных уровней.

Тенденция к предельной выразительности, использованию экспрессивных лексических ресурсов языка активно проявляется в художественном методе Леонида Андреева.

Одним из ярких художественных компонентов, воздействующих на восприятие текста, является пейзаж

как средство эмоционально-эстетической выразительности автора.

Вечернее небо, открывающее повествование в рассказе Л.Андреева «Бездна» (1902), в силу своего функционального значения становится ключевым пейзажем всего произведения, создает эмоциональный фон, на котором разворачивается действие.

Согласно классификации Л.В. Чернец можно обозначить основные функции использования пейзажа в вышеобозначенном рассказе:

1. Определение времени и места действия. Именно с помощью пейзажа можно наглядно представить себе, где и когда происходят события. (Вечернее, а позднее – ночное время суток, роща, лес).

2. Сюжетная мотивировка. Природные процессы могут направить течение событий в ту или иную сторону.

3. Форма психологизма. Эта функция пейзажа используется наиболее часто. Именно пейзаж создает психологический настрой восприятия текста, помогает раскрыть внутреннее состояние героев, подготавливает читателя к изменениям в их жизни.

4. Пояснение настроения, душевного состояния героя с помощью психологических параллелей.

В экспрессионистской манере автор наделяет пейзажные зарисовки, контрастно выделяющиеся на фоне романтического настроения героев, роковой квинтэссенцией, которая предопределяет развитие сюжета. Демоничность изображения заката проявляется в его метафоричном описании: *«красным раскаленным углем пылало солнце, зажигало воздух и весь его превращало в огненную золотистую пыль»* [1], *«красный закат выхватил высокий ствол сосны, и он горел среди зелени, как свеча в темной комнате»* [1], *«золотисто-красным ореолом светились волосы девушки»* [1]. «Огненная» цветопись захода солнца сменяется приходом «цветописи тьмы»: *«дорожная пыль стала серой и холодной»* [1], *«все кругом стало бледным, немым и безжизненным»* [1], *«ползли вверх темные груды облаков»* [1], *«свешивался куст с черными широкими листьями»* [1]. Контрастный переход времени суток из одного состояния в другое (вечер-ночь) усиливается приемом противопоставления кричаще-ярких цветов с черно-белыми, невыразительными оттенками. Функция цвета не сводится только к тому, чтобы показать игру красок – цветовой образ помогает писателю дать почувствовать сущность происходящего.

Особый психологизм пейзажа раскрывается в антропоморфных образах неба, предвосхищающих пред-

стоящую драматическую развязку: *«Тучи клубились, сталкивались, медленно и тяжело меняли очертания разбуженных чудовищ и неохотно подвигались вперед, точно их самих, против их воли, гнала какая-то неумолимая, страшная сила. Оторвавшись от других, одиноко металось светлое волокнистое облачко, слабое и испуганное»* [1]. В этих символических природных зарисовках, обозначенных автором, можно разглядеть и участь Зиновки – беспомощного «светлого облачка» – после пережитого стресса и ужаса она видится Немовецкому как нечто бестелесное: *«перед самыми его ногами всплыло белое мутное пятно, похожее на застывшее пятно слабого света. Это лежала Зиновка»* [1], – и ее будущих преследователей – «разбуженных чудовищ», подгоняемых животными инстинктами. Андреев максимально обостряет всяческое проявление тьмы в окружающем героев пространстве. Мотив тьмы достаточно распространен в различных мифологиях, и в мировой литературе он весьма значим. В архетипических представлениях многих народов устойчивым моментом является образное изображение темноты, соотносимое со страшным, враждебным человеку началом, с понятием о грехе, наказании, опасности, тайне. Так и в античной, и в славянской мифологиях темнота связывается с представлениями о смерти, о страшном и необъяснимом. Этот мотив в архетипических представлениях и в контексте различных произведений художественной литературы всегда имеет одно устойчивое значение: темнота пробуждает в человеке тайные греховные желания, которые наиболее удачно реализуются именно под покровом ночи. В литературных произведениях и в христианской традиции художественный образ тьмы тесно связывается с недобрым, недолжным, несправедливым. Семантика слов «тьма» («темнота») и «темный» широко используется в рас-

сказе. Все смысловые оттенки этих понятий активно функционируют и в прямом, и в переносном значениях: темный – «1. Лишенный света, погруженный во тьму. 2. По цвету близкий к черному, не светлый. 3. Неясный, смутный, непонятный. 4. Печальный, мрачный, безрадостный» [2]; тьма – «отсутствие света, мрак» [2]. Устойчивый в художественной системе Андреева мотив тьмы служит знаком неблагоприятности мира и даже его враждебности по отношению к человеку.

Многозначно и символично название рассказа – «Бездна». В толковом словаре С.И. Ожегова дается два толкования значения этого слова – «1. Глубокая пропасть, пучина. 2. Огромное количество, пропасть, тьма, гибель» [2]. Употребление автором «темных» по своей стилистической окрашенности изобразительно-выразительных средств напрямую связано с синонимическим рядом, приведенном в словарной статье, характеризующей существительное «бездна». С приходом ночи Немовецкого и Зиночку окружает бездна непроглядной тьмы, ставшей лейтмотивом произведения. Ночные чувства и мысли, людские страхи ассоциируются с тьмой «широкой и многоглазой» [1]. Внешнее ее проявление и есть роковой пейзаж, застигшей героев ночи. Бездна низменных инстинктов движет сознанием насильников и эта же «черная бездна» поглощает разум Немовецкого, заглушая отголоски всего человеческого, раскрепощая разбуженное звериное начало.

Представляет интерес и выделенный в рассказе, спроецированный на природный компонент, мотив одиночества. Это можно рассмотреть на примере символично показанного автором месяца: «...высоко, на середину неба, поднялся разрезанный месяц с прозрачным, тающим краем. Он доживал последние ночи и светил холодно, печально и одиноко» [1]. Таким же одиноким и потерянным окажется

через мгновение и Немовецкий, блуждающий по лесу в поисках Зиночки. Картины природы на шаг опережают развитие человеческих взаимоотношений и настроений, наглядно демонстрируют их, предопределяют. Анализируя психолингвистические компоненты описания пейзажей в рассказе, необходимо отметить интенсивность – одну из характеристик экспрессивности, – которая понимается как степень выраженности, мера содержательности, мера количества экспрессивности. Этот прием используется с целью нагнетания и сопряжения крайностей, концентрации внимания на ключевых образах темного пейзажного мира: ночь-тьма-бездна. Своеобразие повторяющихся слов заключается в том, что повтор объединяет слова, принадлежащие к разным логическим плоскостям (мир человека – мир природы, мир внешний – мир внутренний).

В своем произведении Л.Андреев идет по пути обнажения сущностей. Выявив сущность явления (сущность как ее понимает сам художник), он подает ее в виде символа, то есть предельно обобщенного образа, образа сущности, который посредством экспрессивного своеобразия средств и приемов его выразительности распадается на более частные компоненты, порой персонифицированные: ПЕЙЗАЖ-ночь-небо-тучи или ПЕЙЗАЖ-закат-небо-солнце.

Творческое отношение Леонида Андреева к изображаемой действительности, индивидуальное авторское мироощущение обусловлено личностной акцентуацией писателя. У Андреева практически нет ни одного счастливого финала. Это тоже одна из характеристик его художественного метода. Эта особенность произведений еще при жизни автора поддерживала разговоры о его «космическом пессимизме». Художественная экспрессивность Андреева проявляется в том, что на страницах почти всех произве-

дений, кроме персонажей, более или менее зримо присутствует рок. Писатель мастерски умеет создать атмосферу его присутствия за спиной действующего лица, где бы он ни находился. Вселяясь в человека, рок делает его своей марионеткой, превращает в послушный себе инструмент. Образной субстанцией этой злой силы у Андреева чаще всего выступают сумерки, ночь, тьма, тень, тучи, которые на равных с персонажами участвуют в сюжетных событиях. Принимая во внимание эмоциональный ореол образных средств языка, характеризующих мрачные андреевские пейзажи, которые выступают в рассказе в качестве доминанты текстовой экспрессивности, мы можем отнести «Бездну» к «темным» текстам, используя терминологию В.П. Белянина, предложенную им в «Психологическом литературоведении».

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев Л.Н. Избранное /Сост., вступ. ст. и примеч. Богданова В.А. – М.: Сов. Россия, 1988.
2. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 тысяч слов и фразеологических выражений. – М.: «А ТЕМП», 2004.
3. Белянин В.П. Психологическое литературоведение. Текст как отражение внутренних миров автора и читателя: Монография. – М: Генезис, 2006.
4. Васильев Л.М. К вопросу об экспрессивности и экспрессивных связях. – Славянский филологический сборник (Уфа). Вып. 9, № 3, 1962.
5. Лукьянова Н.А. О соотношении понятий экспрессивность, эмоциональность, оценочность // Актуальные проблемы лексикологии и словообразования. Вып. 5. – Новосибирск: Новосибирский государственный университет, 1976.

Скрынский И. М., кандидат философских наук, доцент,
Костанайский государственный педагогический институт

НАУКА КАК СОЦИАЛЬНЫЙ ИНСТИТУТ

Для того чтобы занять достойное место в ряду пятидесяти наиболее конкурентоспособных стран мира нашей стране предстоит решить ряд проблем. В их числе одной из актуальных является поиск и создание такой модели образовательного процесса, которая позволила бы не только существенно повысить уровень образования (в числе критериев определения конкурентоспособности уровень образованности стоит на одном из первых мест), но и сформировать современную новую личность, способную к выполнению социальных и профессиональных ролей. С этой проблемой тесно переплетается другая – развитие науки. Выход на качественно новый технологический уровень невозможен без создания в нашей стра-

не научной и образовательной базы, соответствующей мировым стандартам, что требует значительной модернизации всей системы обучения. Пристального внимания требует и отечественная наука, и не только в финансовом плане.

Известно, что в бывшем Советском союзе наука была одной из самых развитых отраслей. А образование считалось лучшим в мире. И это признавалось не только доброжелателями СССР, но и его идеологическими противниками. А самое главное, что это признавалось учёными мира. Казахстан по уровню развития науки и образования занимал тогда твёрдое третье место, уступая лишь Российской Федерации и Украине. В пылу перестройки её прорабы вместе с во-

дой выплеснули и ребёнка: были потеряны одна из лучших в мире система образования и передовая наука. Справедливости ради следует подчеркнуть, что в трудные годы периода распада СССР и по настоящее время наша страна сохранила прежние позиции, хотя уровень развития образования и науки не идёт ни в какое сравнение с прошлым.

Современная наука – сложный социальный феномен. Существуют многочисленные её определения. Но все они могут быть сведены к трём основным её ипостасям.

1. Науку рассматривают как систему исследовательской деятельности общества, направленную на производство новых знаний о природе, обществе и мышлении. В этой ипостаси наука вбирает в себя все моменты и условия этого производства: учёных с их знаниями, способностями, квалификацией и опытом, с разделением и кооперацией труда; научные учреждения, экспериментальное и лабораторное оборудование; определённые методы и методику научно-исследовательской работы, понятийный и категориальный аппарат, систему научной информации, а также всю сумму наличных знаний, выступающих в качестве либо предпосылки, либо средства, либо результата научного производства.

2. Наука понимается и как система или совокупность дисциплинарных знаний. Когда науку рассматривают лишь как систему знаний, идей, теорий, то относят её, естественно, к формам общественного сознания, к идеальным факторам. В действительности современная наука, пронизывая все сферы общественной деятельности, оказывается столь сложным явлением, что никак не может быть ограничена лишь рамками форм общественного сознания.

3. В традиционной лексике под «наукой» подразумевают и социальный институт. Это ещё одна ипостась науки.

В данной статье речь пойдёт о науке как социальном институте.

Институциональная трактовка науки объединяет нормы и организацию, социологические и аксиологические измерения научных занятий. Наука как социальный феномен представляет собой определённую социальную инфраструктуру. Такое понимание науки фиксирует двоякого рода зависимость и взаимообусловленность науки и общества. Наука возникла как ответ на определённую потребность человечества в производстве и получении истинного, адекватного знания о мире. В свою очередь, существуя, наука оказывает весьма заметное воздействие на развитие всех сфер общественной жизни. Научно-исследовательская деятельность признаётся необходимой и устойчивой социокультурной традицией. Без неё нормальное существование и развитие общества невозможно. Наука составляет одно из приоритетных направлений деятельности любого государства. «Всё должно быть научным, научно обоснованным и научно проверенным» – так гласит максима современного технократического века.

Как социальный институт наука включает в себя следующие компоненты:

- совокупность знаний и их носителей;
- специфические познавательные цели и задачи;
- гносеологические, когнитивные правила, моральные, этические нормы, нравственные высокие убеждения, кодекс (этос);
- определённые функции;
- специфические средства познания и учреждения;
- формы контроля, экспертизы и оценки научных достижений;
- определённые санкции;
- ресурсы;
- финансы;
- инструментарий;

- получение и повышение квалификации;
- коммуникации с интерференцией уровней управления и самоуправления, инстанции, социальную инженерию и живое общение;
- властные организации и межличностные контакты; корпорации и сообщества.
- авторитет и неформальное лидерство.

Компонентом науки в ракурсе «совокупность знаний», выступают объективное (социализированное) и субъективное (персональное) знание. Форму общественного сознания научные знания приобретают только тогда, когда они из лабораторий и специальных научных изданий перекачиваются на страницы учебников, энциклопедий и хрестоматий. Продукт научной деятельности, став элементом общественного сознания, как правило, вновь вовлекается в сферу научного производства, служит исходным материалом для выработки новых знаний.

Но наука никак не может быть ограничена лишь рамками общественного сознания. Ещё меньше оснований для того, чтобы отнести науку только к идеальному в противовес материальному, практическому. Ещё К. Маркс характеризовал науку как «идеальное и вместе с тем практическое богатство» [1, с. 33]. Мысль учёного выступает в материально воплощённых формах. Становясь непосредственной производительной силой общества, наука материализуется в технике, технологии, в материалах, с заранее заданными свойствами, каковых не существует в природе. Но этим не ограничивается роль науки в практической деятельности. Управление процессами производства, его организация также прерогатива науки. В наше время в общей системе экономических отношений инновационной деятельности отводится ключевая роль, так как её конечными результатами – по-

вышением эффективности производства, ростом производительности труда и капитала, объёмом высокотехнологичной продукции – определяется экономическая мощь страны.

В настоящее время в нашей стране наблюдается некоторый сдвиг в развитии научной деятельности. Увеличивается финансирование фундаментальных и прикладных исследований. Так, внутренние затраты на исследования и разработки в действовавших ценах в 2006 г. уже составили 24799,9 против 14597,8 млн. тенге в 2004 года. За период с 2004 по 2006 годы возросло количество и организаций, выполняющих исследования и разработки с 295 до 437 [2, с.12]. За этот же период увеличилась численность персонала, занятого исследованиями и разработками почти на 3 тысячи человек. Сегодня закладываются основы для будущего развития науки Казахстана. В этих условиях, как подчёркивает Президент Национальной академии Республики Казахстан академик Мурат Журинов, прежде всего, необходимо, чтобы всё наше общество осознало, что без науки никакое государство не может развиваться стабильно. Мнение, что гораздо проще и эффективней покупать готовые технологии, чем развивать собственную науку, глубоко ошибочно [3, с.10]. И это действительно так. Дело в том, что ни одно государство не продаст самые новейшие технологии, перспективные разработки. Практика убедительно свидетельствует, что, в лучшем случае, мы можем получить уже использованные разработки. К тому же, современные разработки требуют обновления в среднем каждые пять лет. А без внедрения научных достижений любое, даже самое современное производство не сможет быть конкурентоспособным.

В статусе научных институтов предстаёт и многообразие существующих научных сообществ. Научное сообщество понимается и как сообщест-

во всех учёных, и как национальное научное сообщество, и как сообщество специалистов той или иной области знания, и просто как группа исследователей, изучающих определённую научную проблему. Среда учёных неоднородна, в ней выделяются разработчики, знатоки, педагоги. В большой науке одни учёные более склоняются к эвристической поисковой деятельности – выдвижению новых идей, другие – к проверке и обоснованию имеющихся знаний, третьи – к приложению добытого научного знания. Есть учёные теоретики, есть практики, есть эмпирики и классификаторы, есть аналитики.

Как известно, научная идея, прежде чем найти своё практическое применение, должна пройти определённые стадии, быть доведена до такого уровня, чтобы её можно было использовать в производстве. Являясь потребителем научных знаний, производство заинтересовано, прежде всего, в результатах прикладных исследований и разработок, составляющих как бы заключительный этап научной деятельности. Прикладная наука – это та сила, которая непосредственно движет вперёд научно-технический прогресс. В то же время конечный продукт научной деятельности требует больших финансовых затрат и трудовых усилий. До 70 процентов затрат на научно-технический прогресс связано не с проведением исследований, а с разработкой и производственным освоением их результатов [4, с. 166]. К сожалению, финансирование действующих проектно-конструкторских и проектно-технологических организаций, как и действующих лабораторий ведущих научных школ, расположенных в академических институтах, вузах требуют серьёзного переоснащения. Не отвечает современным требованиям и организационная система научных центров, созданных в Министерстве образования и науки, занимающихся, наряду с другими пробле-

мами, и распределением бюджетных средств, выделяемых на внедрение завершённых научных разработок в производство, оснащение действующих лабораторий, где работают крупные учёные и проводят серьёзные научные исследования, имеющие значение для мировой практики. Мало того, что средства, выделяемые на внедренческую деятельность крайне скудны, к тому же, нередко эти средства отвлекаются на другие цели.

Реализация государственной стратегии, направленной на высокие технологии и поддержку инноваций связана с воспроизводством и подготовкой научных кадров, с формированием их оптимальной структуры, соответствующей современному уровню развития науки, масштабами её предметного и личностного воплощения. Это объясняется тем, что научно-технический потенциал страны во многом зависит от творцов науки и техники, от их подготовки и возможностей, от правильной расстановки людских ресурсов.

В 2006 году в нашей стране осуществляли научно-техническую деятельность 437 организаций. Из них 128 организаций республиканских министерств и ведомств, 14 – Министерства образования и науки. Исследования и разработки осуществляли 92 университета и других высших учебных заведений, 30 научно-исследовательских институтов (центров) подведомственных высшим учебным заведениям, 54 отраслевых научно-исследовательских института, конструкторских, проектно-конструкторских, технологических организаций и ряд других. Численность персонала, занятого исследованиями и разработками на конец 2006 года превысила 19,5 тысяч человек. В их числе 12, 4 тысячи – исследователи, среди которых доктора наук составили 1157 человек, кандидаты наук 3147 человек [2, с. 12].

Численность исследователей с учёными степенями по секторам науч-

но-технической деятельности в 2006 году характеризовалась следующими показателями. Из общей численности докторов наук (1157 человек) в государственном секторе было занято 689, в предпринимательской сфере – 94, в сфере высшего образования – 361, в частной некоммерческой – 13 человек. Что касается кандидатов наук, то из общего числа (3147 человек) в 2006 году в государственном секторе было занято 1708, в предпринимательской сфере – 309, в сфере высшего образования – 1096, в частной некоммерческой сфере – 34 человека [2, с.22]. В среднем возраст доктора наук составляет 57 лет. В числе докторов наук в возрасте до сорока лет в 2006 году было всего лишь 23 человека. Что же касается возраста исследователей со степенью кандидата наук, то в том же 2006 году в возрасте до 30 лет их было 134 человека, в возрасте до 40 лет – 662, в возрасте от 50 и до 59 лет – 829, от 60 лет и старше – 601 человек [2, с. 23, 24].

Всё это свидетельствует о том, что наука в нашей стране стареет. Это связано со многими причинами, и, прежде всего с тем, что статус учёного и престиж науки в целом снизились. И хотя в период с 2000 по 2007 годы финансирование отечественной науки возросло в четыре раза, рядовой сотрудник ни в коей мере не ощутил этого. Среднемесячная номинальная заработная плата исследователей и разработчиков составила 51400, а в сфере высшего образования – 36000 тенге [2, с. 12]. Зарплата докторов наук сейчас не превышают 45 тысяч тенге. Что касается рядовых сотрудников государственных институтов, то по действующей сетке они получают от 20 до 40 тысяч тенге [3, с. 12], что явно не устраивает выпускников университетов. В силу этого остро стоит проблема омолаживания научной школы.

Подготовка научных кадров высшей квалификации кандидатов и

докторов наук осуществляется медленными темпами. В 2002 году численность аспирантов по состоянию на конец года составляла 5321 человек. На конец 2006 – 3792 человека. Сократился и приём в аспирантуру. Если в 2002 году приём аспирантов составил 1937 человек, то в 2006 – 1113. В 2006 году увеличился выпуск аспирантов более, чем на 500 и составил 1689 человек. Однако из общего выпуска лишь 212 защитили кандидатские диссертации [5, с.326]. Что касается подготовки докторов наук, то их выпуск в 2006 году составил 150 человек. Из общего числа докторов наук научными учреждениями подготовлено 35 человек, высшими учебными заведениями 115. Из них защитили докторские диссертации в 2006 году 31 человек. Это на 20 человек больше по сравнению с 2002 годом [5, с. 331].

Не почувствовали учёные и улучшения от увеличения финансирования науки в деле оснащения лабораторий новым современным оборудованием и материалами. Не появились средства и для командировок в институты повышения квалификации, на научные стажировки, для участия в работе научных конференций, для издания научных изысканий. По-прежнему остаётся нерешённой проблема публикаций результатов научной деятельности. Приходится лишь с горечью отмечать, что утрачены те условия, в которых находились представители науки в недалёком прошлом. Справедливости ради следует отметить, что не всё было в то суровое время прекрасным. Но что касается науки, условий для занятия научной деятельностью, удовлетворения бытовых потребностей учёных, условий для работы и экспериментов, без чего не может существовать наука, то они были на должном уровне. И общество должно осознать, что без развития науки оно не может продвигаться по пути прогресса.

Социологи считают, что наукой способны заниматься не более 6–8 % населения [6, с. 66]. И это подтверждается мировой практикой. Одним из признаков современной науки является совмещение исследовательской деятельности и высшего образования. И это вполне оправдано в условиях, когда наука превращается в профессиональную деятельность. В современном мире научно-исследовательская деятельность признана необходимой и устойчивой социокультурной традицией, без которой нормальное существование и развитие общества просто невозможно. Наука составляет одно из приоритетных направлений деятельности любого цивилизационного государства.

Одним из компонентов науки как социального института является способ накопления, хранения и трансляции научных знаний. До возникновения письменности трансляция знаний осуществлялась при помощи устной речи. «Слово – сильное оружие» – гласит древняя истина. Письменность определялась как вторичное явление, замещающее устную речь. Процесс трансляции научного знания по мере развития общества совершенствовался и претерпел существенные изменения. Следует отметить, что способы трансляции научного знания связаны с типом общественной системы. Они, в традиционном смысле, отводили значительное место фигуре учителя, преподавателя, который передавал суть знания своим ученикам, книгам, научным журналам и другим печатным изданиям. В современный период информационные технологии оказывают своё существенное влияние на все виды деятельности, в том числе и на трансляцию научного знания. Они преобразовывают знания в информационный ресурс общества. В значительной степени теперь они, а не книги, обеспечивают хранение, обработку и трансляцию информации. Следствием интенсификации информационных

технологий является повышение уровня развития и образованности людей, увеличение степени интеллектуализации общества. Возникла система дистанционного обучения, предполагающая обучение при помощи компьютерных заданий в мировой сети Интернет. Человек оказывается перед лицом новой реальности, которая предлагает ему виртуальные способы взаимодействия. Молодой человек получает обилие информации. При этом оценочные трактовки этой информации различны. А это усложняет формирование единой научной картины мира. Компьютерным технологиям свойственна анонимность и безразличность, игровая компьютерная промышленность прививает прагматизм, разрушает общезначимые моральные ценности. Моделирование процессов и явлений происходит вне опоры на эмпирическую базу. Строй реального мировосприятия и мироощущения индивида страдает негативами затруднённой самоидентификации.

Если трансляция научного знания ранее проходила в рамках контролируемости и должна была отвечать соответствующим критериям, формировать установки и алгоритмы поведения, то массовое использование Интернета размывает строгие стратегии обучения. Многообразие информации различного рода глубины и содержательности затрудняет отбор и трансляцию значимого знания. В этих условиях роль педагога неизмеримо возрастает.

Большую проблему всегда представляли отношения государственного регулирования науки, науки и власти, науки и экономики.

Наука не только энергоёмкое предприятие, но и в огромной степени финансово затратное. Она требует огромных капиталовложений и не всегда является прибыльной. И что особо важно, не происходит быстрая отдача вложений в науку. Это обусловлено многими причинами. Представление о

том, что технологии являются неотъемлемым приложением науки, сталкиваются с эмпирическими и практическими возражениями. В реальном производственном процессе имеются тормозящие механизмы, направленные на сохранение и модификацию уже существующей технологии и препятствующие её резкой смене и реконструкции. Если принять во внимание тот факт, что в Казахстане нет реальной конкуренции между товаропроизводителями, то станет ясно, что, как косвенным результатом этого, является отсутствие потребности в научных разработках, направленных на интенсификацию производства. Отсутствие конкуренции между товаропроизводителями является серьёзной проблемой, требующей безотлагательного решения. Ибо только конкуренция, а не засилье монополий, будут порождать потребность в научных разработках, направленных на интенсификацию производства и улучшение качества выпускаемой продукции. Требуется также своего решения и проблема организационных связей науки и производства. Было бы полезным вернуться к опыту научно-производственных объединений, которые успешно функционировали в недалёком прошлом. Научно-производственные и производственные объединения имели в своём составе, в качестве структурных, всё подразделения, выполнявшие функции производства научных идей продвижения их от возникновения до реализации на практике, в производстве. Они позволяли в 2–2,5 раза сократить сроки создания и внедрения новой техники в серийное производство.

Разумеется, производство напрямую заинтересовано в прикладных исследованиях. Прикладная наука, обслуживая производство, может надеяться на долю в распределении его финансовых ресурсов. Что же касается фундаментальной науки, то она напрямую связана с объёмом бюджетно-

го финансирования и наличием тех планов и программ, которые утверждены государственными структурами. Пока приходится констатировать, что финансирование науки не отвечает её потребностям. В обсуждаемом законе о науке предполагается инвестировать в неё до одного процента от ВВП. И этот показатель – скорее необходимость, нежели достижение. В настоящее время в нашей стране внутренние затраты на исследования и разработки в действующих ценах составляют 0,24 процента к ВВП [2 с. 12], а на подготовку одного специалиста государством выделяется всего 10 долларов. В соседней же России на это тратят больше сотни.

Вселяет оптимизм пристальное внимание Главы нашего государства к вопросам использования высоких технологий, инновациям, современному образованию и профессиональной подготовки. В Послании Президента сказано, что к 2012 году объём финансирования науки возрастёт в 25 раз.

Что же касается взаимосвязи науки и власти, то здесь имеет место два момента: либо власть курирует науку, либо диктует властные приоритеты. С точки зрения государства и власти наука должна служить делу просвещения, делать открытия и предоставлять перспективы для экономического роста и улучшения благосостояния народа. Жёсткий диктат власти здесь неприемлем. Академии – своего рода «островки демократии». Они изначально являлись органом избирательной системой. Наука – саморазвивающаяся система, и ею должны управлять сами учёные. В её составе должны быть научно-исследовательские институты. Для нормального развития науки важен некоторый либерализм, некоторые послабления в сторону свободы от властных указаний.

Для науки характерна и особая форма организации научного труда. С

целью максимальной отдачи и с целью изоляции групп наиболее перспективных учёных-разработчиков от внешнего мира создаются специальные городки. Взаимосвязь науки и власти прослеживается по линии привлечения ведущих учёных к процессу обоснования важных государственных и управленческих решений, для выполнения экспертиз, определения приоритетов в развитии науки. В ряде европейских государств и в США учёные привлекаются к управлению государством, обсуждают проблемы государственного устройства и государственной политики.

С сожалением приходится констатировать: в нашей стране, пока, власть обеспечивает учёным крайне скромное содержание, а подавляющая часть учёных получает возможность не нести никакой ответственности за состояние дел в стране.

Современное состояние науки вызывает к жизни необходимость го-

сударственного регулирования и гуманитарного контроля над темпами и последствиями научно-технического развития, над прикладными инженерными и технологическими приложениями. Целью государственной власти и государственного регулирования науки должно быть обеспечение роста научного потенциала во благо человечества.

ЛИТЕРАТУРА

1. К.Маркс и Ф. Энгельс. Соч., т. 46, ч. II.
2. Наука и инновационная деятельность Казахстана в 2006 году.
3. М. Журинов. Наука границ не имеет. //Наука и образование Казахстана, 2008 г. № 2.
4. И. Скрынский. Новые организационные связи науки и производства. «Проблемы научного коммунизма», вып. 7. М. 1973.
5. Статистический ежегодник Казахстана 2007. Астана, 2007.

Тяглова Т.А., магистрант,
«Университет международного бизнеса»

ЗАНЯТОСТЬ НАСЕЛЕНИЯ И НАПРАВЛЕНИЯ ЕЕ РЕГУЛИРОВАНИЯ В КАЗАХСТАНЕ

Динамичность современной рыночной экономики выражается как в стремительном изменении требований к конкурентоспособности продукции, так и в изменении характера процессов, протекающих на рынках труда. Повсеместное распространение совершенно новых явлений, таких как неполная и надомная занятость, гибкие графики занятости, усложнение характера занятости – всё это процессы, которые стремительно входят в реальность казахстанского рынка труда. В то же время отечественная экономика ещё не вполне сформировала механизм государственного вмешательства в структурное несоответствие спроса и предложения ресурса труда,

складывающееся на казахстанском рынке труда.

Модель рынка труда республики должна учитывать новые тенденции в динамике рыночных экономических отношений, а также их региональные особенности. Основные направления развития казахстанского рынка труда определяются политикой занятости населения, выбором её приоритетов, созданием законодательно-правового, социально-экономического и организационного механизмов его регулирования. Элементы этих механизмов являются основой для оперативного и стратегического регулирования рынка труда на конкретном локальном уровне.

Поэтому в современных услови-

ях экономики Казахстана занятость населения в малых городах отражает все диспропорции современного отечественного рынка труда. Распад системы профессионально-технических училищ привел к тому, что подавляющее большинство выходящих на рынок молодых людей не имеет никакого образования, кроме общего среднего.

Краткосрочность и оперативность современной политики занятости является её существенным недостатком, который необходимо устранить. Поэтому актуальность разрабатываемых вопросов для экономики Казахстана сомнения не вызывает.

Стремительные темпы экономического развития Казахстана требуют постоянного совершенствования методических и практических подходов к регулированию рынков труда, которые требуют особенного внимания и разработки специфических мероприятий. Актуальность проблемы, а также потребности экономической науки и практики определили выбор темы настоящей работы и объекты исследований.

Эволюция мировой экономической мысли неразрывно связана с вопросом занятости населения, поскольку рабочая сила является одним из факторов процесса производства и включение её в общественное производство сопровождается рядом проблем, одной из которых является обеспечение занятости населения в условиях циклического развития и структурных перестроек рыночного хозяйства.

Целесообразно рассмотреть дискуссию о проблеме занятости населения, начиная с классических её представителей, поскольку взгляды на проблему регулирования занятости и понимание механизмов накапливалось постепенно в дискуссиях между различными научными школами и направлениями.

Классическая и неоклассическая теория, начиная с А.Смита, утвержда-

ла, что деятельность человека обусловлена их собственными интересами и личной выгодой. В условиях свободной конкуренции рыночный механизм обеспечивает равновесие экономического развития, достигая при этом всеобщего и индивидуального блага. Это означало, что спрос и предложение сбалансировано и полная занятость обеспечена [1].

Основная задача политики занятости в Казахстане в настоящее время состоит в максимально возможном сокращении безработицы и поддержании ее на социально приемлемом уровне, создании правовых, экономических и организационных условий для функционирования и регулирования рынка труда.

Для достижения указанной цели, деятельность Правительства Республики Казахстан сосредоточена на следующих основных направлениях:

- обновления системы регулирования занятости и трудовых отношений путем изменения и дополнения трудового и социального законодательства, ориентированного на самостоятельную активную позицию граждан в сфере занятости с одной стороны и гарантии социальной защиты наиболее уязвимых категорий населения с другой;

- совершенствования отраслевой структуры экономики путем создания новых производств, реформирования на основе приватизации, реорганизации, перепрофилирования неперспективных производств, проведения финансовой и налоговой политики, способствующей созданию новых рабочих мест;

- поддержка и активное стимулирование развития малого и среднего частного предпринимательства, создающего дополнительные рабочие места, в т. ч. и за счет привлечения иностранного капитала;

- создания условий для опережающего роста профессионального образования, позволяющего удовлетво-

ритель запросы рынка в новых профессиях;

- формирование системы социального партнерства главных участников рынка труда, (государства, работодателей и работников) в обеспечении гарантии занятости, решении вопросов оплаты, условий и режимов труда;

- осуществления мер, направленных на устранение наиболее острых диспропорций спроса и предложения на рынке труда, путем разработки и реализации программных мероприятий по содействию занятости населения;

- совершенствования механизма социальной защиты безработных;

- дальнейшей интеграции деятельности государственной службы занятости с работодателями, общественными и профсоюзными органами в вопросах регулирования занятости и рынка труда. [2]

Для формирования устойчивых экономических предпосылок социальных преобразований в программе предполагается решение следующих актуальных задач:

1. Структурная перестройка экономики на основе регионально-отраслевых программ.

2. Повышение эффективности государственных инвестиций.

3. Стимулирование привлечения частных инвестиций. [3]

Предполагаются следующие формы инвестиционной поддержки малых городов:

1. Предусмотрен для предпринимателей малых городов льготный порядок на получение инвестиционных субсидий, государственных кредитов, гарантий по банковским кредитам.

2. Предложен механизм оказания технической помощи при разработке проектов.

3. Предприятиям, создающим новые и эффективные производства представлены налоговые преференции в первоочередном порядке в соот-

ветствии с Налоговым Кодексом Республики Казахстан.

4. Обеспечен приоритет малым городам при распределении инвестиций, проходящих по республиканским программам развития производственной инфраструктуры и социальной сферы.

5. Рекомендован администрации малых городов перечень приоритетных направлений привлечения иностранных и отечественных инвестиций в соответствии со стратегическими перспективами развития Казахстана. [5,6]

В общем можно сказать, что развитие ситуации в сфере занятости населения и повышения использования и потребности в рабочей силе в основном зависит от повышения эффективности механизма регулирования занятости. Условия для этого имеются в любом регионе нашей республики, поскольку интеллектуальный потенциал большей части населения не ниже, чем в индустриально развитых странах, нам просто нужно научиться это использовать для создания условий производства высокотехнологичных конкурентоспособных на внутреннем и внешнем рынках товаров, машин и оборудования, для повышения спроса на рабочую силу.

ЛИТЕРАТУРА

1. Смит А. Исследование о природе и причинах богатства народов. – М., 1993. – 285 с.
2. Фишер С., Дорнбуш Р., Шмалензи Р. Экономика. – М., 1993. – 297с.
3. Н.Вишневская. Законодательство о защите занятости и рынок труда (международный опыт) // Вопросы экономики. – 2003. – № 4. – с.114.
4. Закон Республики Казахстан «О бюджетной системе» от 10.12.98г.
5. Программа снижения бедности на 2007–2009 годы по городу Житикаре., Акимат г.Житикара, 2007.
6. Программа снижения бедности на 2007–2009 годы по городу Аркалыку., Акимат г.Аркалык, 2007.

Шахаман З.Б., кандидат исторических наук, зав. кафедрой,
Костанайский государственный педагогический институт

БОЗОК – ПРЕДТЕЧА АСТАНЫ

В год 10-летия празднования Астаны развернулись широкомаштабные подготовительные работы, много было написано статей о становлении молодой столицы, пышно отмечена сама эта историческая дата. Представляется, что наряду с политическим, социально-экономическими и другими аспектами проблемы немало важное и актуальное значение имеет исторический аспект проблемы. Только в XX веке в Казахстане было несколько столиц: сначала Оренбург, потом Кызыл-Орда, Алма-Ата (Верный), далее Акмола, в 1997г. переименованная в Астану.

Городская культура имеет глубокие исторические корни в Казахстане.

В средневековье на территории Казахстана существовал ряд государственных образований, имевших свои главные города. В истории и культуре Казахстана нашли отголоски влияния Ирана, Великого Турана, Греции, Китая, Арабского халифата и Индии. Персы так же не раз покушались на древние казахские земли, но мужество Томирис, Спитамена, Ширака и им подобных не оставили шанса этим и другим захватчикам осесть здесь и праздновать победу.

Александр Македонский, позавидев на несметные богатства савков, вплетавших золото в гривы своих быстрых коней, немало сил потратил на завоевание сакских земель, выстроив на Сырдарье Александрию Эсхату или Александрию дальнюю. Легенда гласит, что именно в этих землях он получил тяжелое ранение.

Понятие «город» в разное время и в разных обществах имело различное содержание. Нередко «городом» называли населенный пункт, жители которого в отличие от деревни зани-

мались ремеслом и торговлей. На мусульманском Востоке важным критерием в определении статуса города являлась его административная роль.

Города обозначались термином «кент». Для обозначения города в то время употреблялся термин «балык». К этим словам прибавлялись термины вроде «таш» – камень, «шим» – дерн, «кум» – песок, указывающие, из какого материала они построены или в каком географическом окружении находятся. Города часто получали свои названия по имени племени или представителей знати.

Важное геостратегическое и культурное значение имели и играли значимую роль в истории среднеазиатского региона Присырдарьинские города и Приаралье. Сырдарья – это великая полноводная река, жизненная артерия, кормилица, альфа и омега земледельческой культуры средневекового Маверанахра (междуречья Сырдарьи и Амударьи).

Историко-культурное значение Сырдарьи, Есиля, Едилы и Жайыка сопоставимо со значением Нила для Египта, Амазонки – для Бразилии, Ганга для Индии.

Чу-Таласская долина и Жетысу – своего рода аналоги междуречья Тигра и Евфрата – колыбели ближневосточной культуры и цивилизации. В долинах Чу и Таласа расцвели города средневековья, а Жетысу было одной из оживленных трасс Шелкового пути.

Южный Казахстан и Жетысу на протяжении всего средневековья были центрами городской культуры. Города здесь появились еще в кангарское и усуньское время, однако наибольший расцвет их приходится на VII–XIII вв.

Наиболее известен на Востоке Тараз. Как большой город впервые упоминается в источниках, датированных VII в. Он встречается и в географических сочинениях древних авторов. Тараз был центром густонаселенного района. Входил в состав Западно-Тюрского, затем Тюркешского и Карлукского каганатов, он был также столицей Караханидского государства. Вокруг него по рекам Талас, Асса и горным речкам располагались многочисленные города и поселения – Барсхан, Хамукет, Джикиль, Адахет, Дах-Наджикент и другие.

Для своего времени средневековые города Казахстана отличались высоким уровнем благоустройства. Дома имели канализационную и отопительную системы. Обычным для быта крупных городов были водопроводы. Сооружали подземные сводчатые тоннели, уложенные керамическими трубами. В каждом городе имела общественная баня. Археологи отмечают высокую культуру горожан в строительстве бани.

Так, баня в Таразе имела общую площадь 152 кв.м. Строились они из жженого кирпича, полы были выложены кирпичными плитами. Для обогрева применялась система жаропроводящих каналов, которые располагались под полом. Баня имела комнаты для раздевания, купальные залы с ваннами и бассейнами, парильные комнаты. Освещались посредством стеклянных дисков, вставленных в люки куполов. Стены украшались орнаментом растительного содержания.

Мусульманские врачи IX–XI вв. приписывали росписям гигиенические свойства. Так, Мухамед ибн Закария ар-Рази (864–925 гг.) писал, что врачи древности, зная о расслабляющем действии бани на человека, считали необходимым расписывать стены сценами, созерцание которых способствовало бы укреплению жизненной силы человека. Ибн-Сина (980–1037 гг.) также утверждал, что в хорошей бане

должна быть умеренная температура, яркий свет, просторный предбанник, а в нем картины хорошей работы, явной красоты.

Археологи выявили также остатки замков, строившихся большей частью в округе городов, в горных ущельях. Замки отличались от обычных поселений более сложными сооружениями, которые назывались «корган» (оборона, защита).

В X–XII вв. в Казахстане отмечался быстрый рост городов и людских поселений. Появился целый ряд новых городов – Крачук, Карнак, Каялык, Ики-Огуз, Ашнас, Барчынлыкент. В эпоху Караханидов города Средней Азии и Казахстана превосходили по численности города Европы. Так, в Мерве и Самарканде в X в. население превышало 200 000 человек. По подсчетам К. Байпакова, для городов Семиречья численность населения Талгара составляла 3,5–4 тысячи, Челека – 4,5–5 тыс. человек, Каялыка – 10–13 тыс., а Ики-Огуза – 5–6 тыс. человек. Общее количество оседлого населения Илийской долины он оценивает в 40–50 тыс. человек.

О развитии городов того времени свидетельствует появление таких монументальных сооружений, как мавзолеев Айша-биби, Карахана, Бабджа-хатун, находившихся в Таразе, мавзолеев Сырлытам – в низовьях Сырдарьи, мавзолеев Домбаул – в Центральном Казахстане. Архитектура городов Казахстана тесно связана с зодчеством предшествующего времени. Материалом для постройки домов главным образом служили сырцовый кирпич, песок и дерево. Наружные стены крупных зданий и замков зачастую облицовывались фигурными терракотовыми плитками.

На протяжении 800 лет как степной Тадж-Махал высится близ Тараза мавзолеев Айша-биби – архитектурное воплощение невыразимой словами горечи безвременной утраты любимой и надежд на счастье великого воина Ка-

рахана. Кстати, сюжет кончины Айша-биби, послушавшейся отца и самовольно выбравшей себе возлюбленного, сходен со смертью Клеопатры – обе погибли от укуса змеи. Из поколения в поколение передается грустная легенда о любви Козы и Баян.

В чем-то перекликается по стилю с архитектурными постройками Самарканда мавзолеев Ходжа Ахмета Яссауи, выстроенный одним из жесточайших повелителей всех времен и народов эмиром Тимуром. Выходец из тюркизированного монгольского племени барлас он своими завоевательными походами расшатал Алтын Орду и Могулистан – предтечи Казахского ханства. Что могло сподвигнуть Железного хромца, перед которым содрогались правители и народы, выстроить памятник великому учителю скромности и добродетели Ходжа Ахмету Яссауи – последователю Арстан-Бапа, который призывал к терпимости, духовному совершенствованию, отказу от мирских излишеств и богатства? Причем, мавзолей был построен спустя 2 столетия после смерти великого праведника.

Сары-Арка, скучно именуемая геологами «казахский мелкосопочник», священные горы Улытау, Кокшетау, Мугоджары, Алатау, Каратау, Тарбагатай, плато Устюрт, Кара-Кумы, Моюнкумы, озера Балхаш, Алакуль, Зайсан, великий Каспий – все это живые свидетели истории нашего народа, которая заключается не только в смене ханов и войнах в борьбе за власть. За всем этим – надежды на счастье, мечты о любви, представления о добре и зле, красоте, справедливости, стремление к свободе многих поколений наших предков.

Археологические находки последних десятилетий, а также археологические исследования осуществленные в рамках государственной программы «Культурное наследие» и «Программы развития культуры РК на 2007–2009гг» позволяют ученым

сделать вывод о существовании городов не только на юге Казахстана и в Жетысу. В данное время ведутся раскопки городищ в Западном Казахстане (Сарайшик, Жайык), в Центральном Казахстане – Сары-Арке, а так же в Прииртышье.

Археологические исследования позволяют судить о существовании здесь городской культуры в VIII–XII вв. В долине Нуры находился город Аксикент, на берегах Сарысу – города Жубаныш и Улубагыр, в низовьях Торгая – Канглыкент, Каракорум, Аксакал-Барби, Барсук.

По арабским и персидским источникам в Прииртышье локализовалось 16 кимакских городов, в том числе столицы каганата – Хакан и Хакан-Кимак.

Наиболее сенсационным является открытие места расположения древнего городища БОЗОК в 15 км от современной Астаны. Ученые считают его северным форпостом Великого Шелкового пути и чем-то вроде военной ставки или даже резиденции ханов Дешт-и-Кипчака.

Как показала аэрофотосъемка, Бозок состоял из трех частей – центральной и двух частей, находящихся на периферии, и каждый из которых был окружен рвами и валами.

Центральная часть представляла из себя возвышенность, на которой находился ряд культовых сооружений исламской культуры – минарет и мавзолей.

По результатам археологических раскопок можно судить о том, что эти сооружения представляли собой типичные образцы центральноазиатского архитектурного искусства. Согласно этим канонам, минарет имел три пояса резных рисунков-украшений, которые символизировали небо, землю и подземный мир.

В остальных двух частях города находились жилые постройки, ремесленные здания и прочие сооружения. Все здания в городе были построены

из обожженного кирпича, самого распространенного строительного материала того времени в Центральной Азии.

Как считают ученые, Бозок некогда был крупным религиозно-культурным центром Восточной Евразии и своего рода ориентиром для караванов на степном участке Великого Шелкового пути. Но самое главное, сам факт существования этого города доказывает, что в Древней степи кипчаки занимались не только исключительно скотоводством, но и земледелием, о чем свидетельствует наличие древних ирригационных сооружений в окрестностях города Бозок.

Таким образом, средневековый город Бозок можно считать прямым предком Акмолинска, а его последним потомком является Астана – столица современного Казахстана.

Есть, однако, дополнительные исторические сведения, что в этом районе располагался караван-сарай – транзитный центр меновой торговли на левобережье реки Есиль (со времен хана Есима хана русские так и прозвали ее – Ишимом), известный под именем Караоткел, что означает «Надежная переправа» (тюркское слово *кара* «черный» также имеет значение «мощный, массивный, впечатляющий»). А еще раньше обитаемая местность носила название легендарного царства Батагай («Благословенное»), как о том свидетельствуют изыскания историков.

Таким образом, Казахстан в средние века был одним из регионов с развитой городской цивилизацией, культурой городской жизни, разви-

вающейся под влиянием Согда и Мавераннахры и культуры кочевников. По мере развития и укрепления торговых отношений между государствами Европы и Азии постепенно складывалось одно из самых эпохальных явлений в истории человечества – Великий Шелковый путь. Именно на путях и дорогах Великого Шелкового пути формировалась уникальная и своеобразная степная цивилизация, причудливым образом сочетающая в себе элементы кочевой и оседлой культур.

ЛИТЕРАТУРА

1. Археология Казахстана. – Алматы: Өнер. – 2006.
2. Средневековые города Казахстана Алматы: Өнер – 2006.
3. Городская культура Казахстана в V – начале XIII вв. – http://kazakhstan.awd.kz/theme/t5_3.html.
4. Указ Президента «О государственной Программе «Культурное наследие» на 2004–2006гг. // САПП. – 2004. – №2. – Ст.23.
5. Постановление Правительства РК об утверждении Программы развития сферы культуры на 2006–2008гг. – САПП – 2005. – № 44. – Ст. 583.
6. <http://www.karaganda.kz/about.php?menu=history&name=drevnie>.
7. Дукенбай Досжан. – http://pda.kazprav-da.kz/index.php?status=banner&list_id=2&lang=rus
8. Назарбаев Н.А. В сердце Евразии. – Астана. – 2005.
9. И ближе стала глубина веков. – Казахстанская правда. – 15 февраля 2007.

Бережнова Е.В., доктор педагогических наук,
Институт управления образованием РАО, г.Москва

ФУНКЦИИ ОБРАЩЕНИЯ К ПРАКТИКЕ В ПРОЦЕССЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Все чаще в литературе стало встречаться определение педагогики как «практико-ориентированной науки». Одной из причин популярности такого определения является стремление преодолеть привычные ламентации по поводу отрыва науки от практики. При этом проявляется склонность рассматривать ориентацию на практику как новое направление в педагогике.

На самом же деле ориентацию на практику сводят к проектированию. Если рассматривать исследовательский цикл в соответствии с методологическими требованиями как последовательное построение не менее чем пяти моделей: описательной, теоретической, аксиологической, нормативной, проектной, получается, что ориентация на практику фактически означает лишь сведение всего исследования к одному этапу – проектировочному. Отчасти это можно *понять* – хочется показать влияние научных знаний на совершенствование педагогической практики. Но *принять* это невозможно, поскольку проектирование, не имеющее серьезного научного обоснования, вряд ли приведет к успеху.

Видимо, не имеет смысла в очередной раз повторять, что педагогическая наука существует в конечном счёте для того, чтобы на её основе можно было создавать эффективные средства совершенствования педагогической действительности. Но нельзя выпускать из виду то, что практика в научной работе выступает не только как объект конструирования и проектирования, а также как объект исследования и критерий оценки. Недостаточное внимание к этому снижает качество педагогических исследований, а значит, и степень их влияния на практику. Если так подходить к делу,

возникает вопрос не только о прямом воздействии науки на практику и о смысле *обращения к науке со стороны практики*, т. е. о пользе науки для практики, но и о многогранном, многофункциональном *обращении к практике со стороны педагогической науки*. Иными словами, о смысле и функциях такого обращения.

Конкретное изучение этого вопроса поможет конкретизировать и углубить общую позицию, представленную В.В.Краевским в контексте общих основ педагогики и относящуюся к функциям практического опыта по отношению к педагогической науке. Главную из них он видит в том, что такой опыт предоставляет эмпирический материал для научного исследования: «Именно обращение с позиций науки к практическому опыту дает педагогу-исследователю эмпирический материал».

Другое обстоятельство связано со статусом педагогической науки. Ее упорно называют прикладной, отказывая в самостоятельности. Однако наука не может сводиться к решению практических задач, их решение не дает приращения новых знаний, а, значит, не способствует развитию педагогики. Такая наука не может адекватно реагировать на сложные проблемы образования, обеспечивать его модернизацию. В связи с этим вновь следует обратиться к фундаментальным и прикладным аспектам педагогического исследования.

Традиционно цель фундаментальной науки, по определению – получение и теоретическая систематизация объективного знания о действительности. Конечной целью науки прикладной принято считать предписание для какой-либо полезной, чаще

производственной, деятельности, т.е. точный, действенный рецепт. Поиск истинного знания выступает как самодовлеющая цель фундаментального исследования; для прикладного такое знание – инструментальное, а главной ценностью является его эффективность. Оно разворачивается на базе результатов фундаментальных исследований.

Однако есть и другое понимание функций и характера фундаментального исследования, в соответствии с которым оно – не только основание для другой научной работы, носящей прикладной характер. Существуют фундаментальные исследования, предпринимаемые безотносительно к запросам практики. При этом отмечается, что «истинную мотивацию к проведению фундаментальных исследований определяют все-таки потребности практики, только сильно абстрагированные, тщательно дистиллированные, идейно облагороженные» (Н.В. Карлов).

Таким образом, слово *фундаментальное* оказалось приложимым к науке и к исследованиям в двух, по крайней мере, смыслах: фундаментальное – основа прикладного и оно же как замкнутое на себя. Если обратиться к соотношению фундаментального и прикладного в существующей научной практике и в ее методологическом осмыслении, можно выделить четыре точки зрения.

1-я точка зрения.

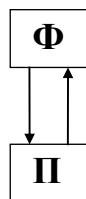
Фундаментальные и прикладные исследования развиваются самостоятельно, не касаясь, друг друга. Такая позиция, по мнению Б. И. Пружинина, может быть приемлема, если учесть, что любая система знания содержит в себе ряд допущений, имеющих хотя бы в потенции прикладной, то есть исторически обусловленный относительный смысл.

Ф

П

2-я точка зрения.

Часто и основательно обсуждается мнение, что фундаментальные и прикладные исследования взаимосвязаны. Возникает вопрос: как? Современная фундаментальная наука пользуется результатами прикладной, используя экспериментальную технику. Без развития первой невозможна и вторая. Именно фундаментальная наука втягивает прикладное исследование в процесс совершенствования и обобщения знания и именно она оказывается действительным фундаментом и для прикладной науки, а опосредованно – для самой себя (В.С.Степин, Б.И. Пружинин, Н.В. Карлов). Вот как можно представить эту связь:



ПРАКТИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

↑

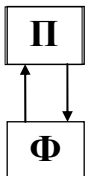
ПРИКЛАДНАЯ НАУКА

↑

ФУНДАМЕНТАЛЬНАЯ НАУКА

3-я точка зрения.

Ряд авторов отмечают, что для преодоления противоречий, появляющихся в практике, и решения возникающих в ней задач приходится разрабатывать специальные средства, конструировать и изучать особые идеальные объекты. Так над прикладной наукой надстраивается «верхний этаж», принадлежащий, по принятой терминологии, фундаментальным исследованиям. В конечном счете, что считать фундаментальным, а что прикладным, зависит от принимаемых учеными методологических установок (М.В. Рац). Эту позицию можно представить следующим образом:



ФУНДАМЕНТАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

↑

ПРИКЛАДНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

↑

ПРАКТИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Это «слоеный пирог» можно не только поворачивать, но и выворачивать через любой из его слоев. Выразитель любой представленной в нем позиции (а не только физик или астроном) имеет право и основания считать свою деятельность фундаментальной, практической и т.п. Это зависит от его ценностной ориентации.

В чем состоит специфика соотношения фундаментального и прикладного в педагогике? В методологии педагогической науки, как и в общей методологии, принято подразделять исследования на фундаментальные, прикладные и разработки. Первые раскрывают закономерности педагогического процесса, выстраивают общетеоретические концепции, методологию, анализируют историю образования и педагогики. Они направлены на расширение научных знаний, указывают пути научного поиска, создают базу для прикладных исследований и разработок.

Прикладные исследования решают отдельные теоретические и практические задачи, связанные с методами обучения, воспитания, содержанием образования, вопросами школьного образования, подготовки учителей. Предмет прикладных исследований более ограничен и направлен на практический результат. Они в большинстве случаев продолжают фундаментальные, но могут и предшествовать им, выступая промежуточным звеном, связывающим науку и практику, фундаментальные исследования и разработки. Последние прямо обслуживают практику, содержат конкретные указания по воспитанию и обучению, методам и формам организации различных видов деятельности.

Если в теоретическом отношении деление работ по типологии не вызывает особых возражений, то практические попытки использовать такую классификацию наталкиваются на немалые трудности. Оценки одной и той же работы разными экспертами

сильно отличаются друг от друга. Один относит работу к фундаментальным исследованиям, другой – к прикладным, а третий – к разработкам. Это происходит потому, что в основу оценки они закладывают разные признаки.

Субъективизм в определении типа исследования можно в значительной степени преодолеть с помощью фасетного метода: анализируются различные сочетания признаков, им присваиваются соответствующие названия. На этой основе разрабатываются эталонные матрицы, которые сравниваются с анализируемой работой.

Пример такой матрицы для дидактики содержится в работе В.М. Полонского, где выделены следующие признаки: задача исследования, его результат, адрес, вид оформления результата. Ученый отмечает, что наряду с упомянутыми типами исследования существуют промежуточные. В рамках традиционной классификации выявлены дополнительные типы, различающиеся по их преимущественной направленности на фундаментальный (Ф), прикладной (П) характер результатов и по их ориентации на разработки (Р). Таким образом, появляются еще шесть типов: Ф – П или П – Ф; Ф – Р или Р – Ф; П – Р или Р – П.

Такая классификация адекватна реальному положению дел в педагогической науке и может быть одним из аргументов в пользу следующей точки зрения.

4-я точка зрения. Существует мнение, что делить исследования на чисто фундаментальные и чисто прикладные не следует. Применительно к педагогике эта мысль, с нашей точки зрения, правильна и продуктивна. Это отчасти обусловлено характером объекта педагогического исследования, которым является особый вид деятельности. Поэтому можно говорить о том, что в большей части педагогических исследований есть и фундаментальное, и прикладное. Пробле-

ма состоит в их соотношении. Оно может определяться многими факторами: спецификой темы, глубиной ее проработки, подготовленностью исследователя, кругом его научных интересов и другим.

Возможны два варианта в зависимости от того, что доминирует в исследовании: фундаментальное или прикладное.

1) Фундаментальное доминирует в исследовании. Например:

Ф	Теоретические основы содержания общего среднего образования. /Под ред. В.В.Краевско-го, И.Я.Лернера. – М., 1983. – 352с.
П	

Прежде всего в этой монографии решалась группа методологических проблем: намечен и реализован в рамках поставленных задач подход к построению теории содержания общего среднего образования как части педагогической теории, основанной на позициях общей методологии науки и на результатах специального исследования методологических проблем дидактики. С этих позиций формулировалась важная задача теории содержания общего среднего образования – педагогическая интерпретация социального заказа, выражающего требования общества к становлению личности. Содержание образования как педагогическое воплощение социального заказа рассматривалось в общедидактическом аспекте, с учетом реальных форм существования этого содержания в действительности.

Вторая группа проблем, нашедших отражение в данной книге, – фундаментальные специальные проблемы самой теории содержания образования. Это вопросы, связанные с определением состава и структуры содержания общего образования на различных уровнях и с точки зрения различных аспектов. Эти аспекты интегрируются под дидактическим углом зрения, сводящим воедино и конкретизи-

рующим все представления о целях и о содержании образования.

Следующая часть книги – это разработка прикладной части теоретической концепции содержания образования, нацеленной на создание норм, регулятивов деятельности по построению содержания образования на разных уровнях. В этой части рассмотрены состав и построение учебных предметов и их классификация, основания отбора и способы фиксации содержания образования в программах и учебниках.

Таким образом, материал книги структурирован так, что предыдущее становится основанием для последующего – от общих методологических положений до практических рекомендаций. При этом позиция практики, обращение к ней осуществляется во всех частях текста от начала до конца.

2) Прикладное доминирует в исследовании. Например:

Ф	Макарова Т.Е. Содержание и методы обучения будущих учителей культуре педагогического диагностирования: Дис. канд. пед. наук. – Самара. – 1998. – 158 с.
П	

В первой части работы автор конструирует модель культуры педагогического диагностирования у учителя, выделяя то, из чего она складывается. В этой модели представлены компоненты, наполненные конкретным содержанием, установлена их связь и указаны их функции. Это теоретическая часть работы. Большая же часть работы носит прикладной характер. В ней определены критерии и показатели сформированности культуры педагогического диагностирования; описаны этапы и ход опытно-экспериментальной работы по формированию у студентов культуры педагогического диагностирования; определен круг знаний в области педагогической диагностики и способы их включения в программы педагогических дисциплин вуза; построена и про-

верена система обучения студентов культуре педагогического диагностирования; представлены результаты опытно-экспериментальной работы. В конце даны конкретные рекомендации педагогам: программа и методики формирования культуры педагогического диагностирования у будущих учителей.

Таким образом, можно выделить три формы воплощения фундаментального и прикладного в науке.

Первая форма. Разделение наук на фундаментальные и прикладные.

Вторая форма. Сосуществование фундаментальных и прикладных исследований в рамках одной науки.

Третья форма. Реализация фундаментальной и/или прикладной функции отдельного исследования.

Кроме того, можно выделить три существенных характеристики исследований в образовании, в которых преобладает фундаментальный или прикладной аспект. Эти характеристики отражают специфику педагогики и обращение к практике как необходимое условие.

1. И в том, и в другом виде исследований обязательно осуществляется обращение к эмпирической области, то есть к практике, в *исходном пункте* исследования. Дело в том, что педагогика изучает, в том числе и теоретически, ту часть реальности, которая включена в образовательную деятельность, в педагогическую практику. Стимулом для разработки прикладного исследования служат недостатки, волнующие многих педагогов. Основой фундаментального педагогического исследования также являются потребности практики, но в общем и неявном виде. Прикладное значение такой работы не всегда осознается сразу.

Функция первого обращения педагога-исследователя к практике заключается в том, что в результате такого обращения создается описательная модель, которая служит осно-

вой для построения теоретической модели.

2. В каждом из этих двух типов исследований осуществляется *построение теоретических моделей*, отражающих изучаемые объекты. В прикладном исследовании теоретическая модель строится на основании или в рамках уже имеющейся теории. Следует отметить, что много прикладных исследований было выполнено на основе концепции содержания и методов обучения, разработанной под руководством И.Я.Лернера, М.Н.Скаткина, В.В.Краевского. В фундаментальном исследовании теоретическая модель отражает новую теорию, созданную на основе критического осмысления уже имеющихся.

Функция второго обращения к практике состоит в обеспечении возможности оценки теоретической модели и ее корректировки. Оценка теоретической модели задает общие ориентиры к построению нормативной модели.

3. Результатом и в том, и в другом исследованиях являются новые знания, но характер новизны этих знаний разный. В соответствии с классификацией типов новизны, разработанной В.М.Полонским, можно утверждать, что прикладные исследования, как правило, представляют результаты на уровне *конкретизации*. Исследователь уточняет известное, конкретизирует отдельные общие положения. Изменения затрагивают частные вопросы, не имеющие принципиального значения для понимания сущности явления, процесса. Результатом могут быть также знания, полученные на уровне *дополнения*. Они расширяют известные теоретические положения, раскрывают новые аспекты проблемы. Выявляются новые элементы, не известные ранее. Но эти нововведения не изменяют картину в целом, а дополняют ее. В фундаментальном исследовании результаты представлены на уровне *преобразования*. Этот уро-

вень характеризуется принципиально новыми подходами, которых ранее в теории и практике не было, коренным образом отличающимися от известных представлений в данной области педагогики.

Наконец, третье обращение к практике позволяет проверить в ходе опытно-экспериментальной работы нормативную модель. Новые знания, достоверность которых обоснована помимо других способов и экспериментальным путем, могут служить основой построения проектной модели.

Подводя итог сказанному, констатируем, что обращение к практике в ходе научной работы осуществляется трижды: при описании объекта изучения и создании теоретической модели, при оценке теоретической модели и при обосновании в ходе опытно-экспериментальной работы нормативной модели, что способствует грамотному осуществлению педагогического исследования, а также более эффективному влиянию его результатов на практику. Таким образом, можно говорить о **трех функциях** обращения ученого к практике в ходе конкретного педагогического исследования, опирающегося на предоставляемый этой практикой эмпирический материал. Такими функциями являются: 1) функция формирования описательной модели педагогической действительности; 2) функция обеспечения возможности оценки теоретической модели и ее корректировки; 3) функция проверки нормативной модели в ходе опытно-экспериментальной работы.

Изложенное в данном сообщении подтверждает мысль о том, что знания о фундаментальных и прикладных исследованиях необходимы для более интенсивного развития научной работы в педагогике. Эти мысли подтверждают бурные обсуж-

дения проблемы сочетания фундаментального и прикладного аспектов педагогики в последние годы на Всероссийских методологических семинарах. Можно считать, что промежуточный итог этим обсуждениям подвел Б.И. Пружинин. Он отметил, что с помощью философско-методологической рефлексии педагогика должна себя осознать как наука, несущая в себе момент фундаментальности. И именно это ясное сознание позволит ей избежать идеологизации, сохранить в себе научность и теоретизм. Ее модели фиксируют реальность и сохраняют ее в противостоянии социальному запросу, благодаря тому, что они формируются в процессе реализации фундаментальной функции педагогики и при их построении используются знания из других научных дисциплин. Тогда у нее появляется собственный голос, поскольку не всякий социальный запрос приемлем с точки зрения педагогики. И к этому голосу одной из важнейших гуманитарных наук будет внимательнейшим образом прислушиваться и философия, и общество в целом.

Если ситуация сложится именно так, можно будет ожидать, что престиж нашей науки – педагогики – поднимется, и это позволит ей занять достойное место в ряду других наук.

ЛИТЕРАТУРА

1. Краевский В.В. Общие основы педагогики. М.: 2005, с. 99.
2. Более подробно см. Бережнова Е.В. Прикладное исследование в педагогике. – М. – Волгоград, 2003.
3. Пружинин Б. И., Щедрина Т.Г. О методологии педагогики (философские заметки). //Актуальные проблемы методологии педагогического исследования в постнеклассический период развития науки. – М. – Краснодар, 2008. – С. 32.

Гавришева Н.А., ассистент,

Костанайский государственный педагогический институт

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ ЖЕНЩИН-ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

Социологи утверждают, что ХХI век – это век женщины. На смену «мужским» ценностям – личный успех, обоснованный на конкуренции, силовой подход к решению проблем, стремление к риску и авантюризму придут «женские»: забота об общем благе, мир и процветание. Трудно очертить все границы женского влияния на все стороны социальной и нравственной жизни воинов. Женщина – носитель огромного нравственного потенциала. Женщины – военнослужащие отличаются большей исполнительностью, добросовестностью, дисциплинированностью, чем мужчины. Вместе с тем армейская служба в мировой и военной обстановке далеко не одно и то же.

В период ВОВ в армии служили 100 тыс. женщин, а просились на фронт еще больше. Жестокая необходимость толкала их на этот шаг. С благодарностью вспоминали женщин – медиков, вынесших на себе раненных, на фронтах войны и спасших им жизни.

Ученые и политики считают не целесообразной армейскую эмансипацию. Женщины осваивают разные боевые специальности. Закон этому не препятствует, но тормозом служат только традиционные взгляды на роль и место женщины в обществе.

В настоящее время военная служба женщин не выглядит необычным явлением, а представляет собой пример преодоления социального неравенства женщин. Стремление женщин к службе в армии в значительной степени обусловлено социально-экономическими факторами развития жизни, а также внутренними стимулами и морально-этическими нормами. Чувство примитивно – грубого мужского превосходства над женщинами

Сократ выразил: «Три вещи можно считать счастьем: что ты не дикое животное; что ты грек, а не варвар; и что ты мужчина, а не женщина». Но со времен Сократа прошло уже больше трех тысяч лет. Времена меняются, и мы меняемся. Современная женщина уже не представляет себя в роли домохозяйки. Это прежде всего, связано с процессами эмансипации и демократизации, в результате которых женщина начинает играть весомую роль в обществе нежеле несколько лет назад. Стремление женщин к социальному равноправию с мужчинами, к выполнению более широких социальных функций привело к кардинальным изменением роли женщины в обществе. Женщины все более активно принимают участие в традиционно мужских видах деятельности, такие как: политика, государственное управление, предпринимательство, армия. На сегодняшний день женщины – военнослужащие представлены в таких специальностях, как врач, преподаватель, переводчик, психолог, юрист, криминалист, следователь. Женщины служат в штабах, секретариатах, административно-хозяйственных управлениях, военно-медицинских службах, в отделах информации и прессы, управлениях финансового контроля, центрах образования и обучения, в разведке и частях связи, обслуживают современное электронное оборудование и управляют зенитными комплексами, пилотируют военно-транспортные самолеты и т.п., при этом более 50% военнослужащих-женщин считают, что мужчины относятся достаточно позитивно к тому, что женщины служат в Вооруженных Силах. К числу стран с давними традициями службы женщин в армии относятся Дания, Норвегия, Польша,

Турция, Франция, Чехия. На данный момент в Вооруженных Силах РК на различных должностях по контракту проходят 80300 женщин – военнослужащих (8,5%), из них 61 человек – звание подполковников, 8 – полковников, 5% – офицеры; 29 % – прапорщики; 66% – сержанты и старшины, солдаты. Они не хуже, а в некоторых случаях лучше мужчин, справляются со своими обязанностями и способствуют укреплению дисциплины и этических норм общения на военной службе.

В ходе социологического исследования, проведенного в частях Уральского Военного округа, было опрошено 200 женщин-военнослужащих в возрасте от 20 до 45 лет. Цель исследования: выяснить мотивацию выбора сферы занятости (службы в армии). Исследование показало, что сегодня большинство женщин – военнослужащих не считают свое занятие «женским делом» – 62%, и основной причиной выбора сферы занятости является материальная сторона (куда входят льготы, выплата во время зарплаты) – с этим утверждением согласны 30% опрошенных.

Любая трудовая деятельность связана с удовлетворением нескольких блоков потребностей – в средствах существования, в содержании труда, в общественно-полезной работе, в статусных и некоторых других, каждый из которых может выступать в качестве основы формирования мотивационного ядра. То, что профессионально ориентированные женщины готовы работать вровень с мужчинами, вовсе не говорит о намерениях игнорировать семейные интересы, достичь профессиональных успехов в ущерб домашней работе. Профессиональный род деятельности позволяет им полнее реализовать свои возможности, удовлетворить какие-то индивидуальные потребности, личностные запросы. Скажем, получить определенную независимость, снискать уважение окружающих, добиться твор-

ческих успехов, чего они лишены дома.

Научно-теоретический анализ литературы показал, что данная тема поднималась в военной психологии такими авторами, как А.Г.Караяни, Н.Даниловой, М.В.Сыромятниковым, А.Незнимовым и др. Но вместе с тем изучение личностных особенностей женщин – военнослужащих не проводилось. В основном проведенные исследования были посвящены рассмотрению мотивационной сфере поступления в армию женщины, а также гендерному сравнению мужчины – солдата с женщиной – солдатом. Поэтому нами было проведено исследование по определению психологических особенностей личности женщин – военнослужащих. Констатирующий эксперимент осуществлялся на базе Костанайского юридического института Министерства Юстиции Республики Казахстан. В качестве испытуемых принимали участие 60 женщин, из которых были организованы 2 группы: экспериментальная – женщины, работающие в военизированных структурах, в возрасте от 22 до 50 лет (30 человек); контрольная группа – гражданские женщины в возрасте от 22 до 50 лет (30 человек). В ходе исследования было использовано 6 методик: 1) 16-факторный анализ личности Р.Кеттелла; 2) методика Будасси по определению самооценки; 3) методика Дембо-Рубинштейна по определению самооценки личности; 4) исследование самооценки; 5) эксперсс-шкала лидерства и доминирования; 6) методика Томоса на исследование реагирования в конфликтных ситуациях.

После проведения методики 16-факторного личностного опросника Р.Кеттелла были получены следующие данные: в экспериментальной группе преобладают доминирование в поведении, независимость по отношению к другим людям, низкая самооценка, а в контрольной группе эти

данные имеют другой оттенок: гражданские женщины могут проявлять конформность в поведении, так же у них есть, но не ярко выражена независимость, адекватная самооценка. С целью определения самооценки у женщин – военнослужащих была проведена методика Будассси. В экспериментальной группе выявлена низкая самооценка, повышенная критичность к себе, в контрольной группе – адекватная самооценка, даже где-то завышенная. Для подтверждения этих данных была проведена методика по исследованию самооценки Дембо-Рубинштейна и выяснилось, что у военных женщин низкая самооценка. 70% (21 человек) из них считают, что у них плохое состояние здоровья; 63,3% (19 человек) считают себя очень умными; 83,3% (25 человек) – отмечают у себя плохой характер; 73,3% (22 человека) считают себя недостаточно счастливыми. В контрольной группе были получены следующие данные: преобладание более адекватной самооценки; 63,3 % (19 человек) считают себя вполне здоровыми; 96,6% (29 человек) считают себя достаточно умными; 60% (18 человек) считают, что у них обычный характер; 53% (16 человек) считают себя вполне счастливыми. Использование методики на выявление независимости показало, что: гражданские женщины достаточно независимы, но в своей независимости все же с вниманием и уважением относятся к мнениям других людей, женщины – военнослужащие считают себя независимыми в своих суждениях, поступках и фактически не считаются с мнениями других людей. Для уточнения полученных данных была проведена методика «лидерства и доминирования», которая позволила выявить, что военнослужащие – женщины – это явные лидеры и доминируют во всем. Они чувствуют полностью ответственность за все, что с ними происходит, много берут на себя, преодолевая трудности, не пере-

водя их в ранг жизненных проблем. Гражданские женщины имеют лидерские качества, но с большей охотой перекладывают их на плечи других людей, в некоторых ситуациях все же берут на себя ответственность за происходящее, они живут в добром согласии с другими, не нарушая внутреннего согласия с самим собой. Для подтверждения полученных данных была проведена методика Томаса по реагированию в конфликтных ситуациях. У женщин – военнослужащих ярко выражено соперничество, это говорит о том, что женщины, носящие погоны, имеют стиль поведения – соперничества, даже в конфликтных ситуациях, а гражданские проявляют сотрудничество в отношениях с людьми. На основе проведенного исследования можно сделать следующие выводы: 1) результаты исследования выявили отличия между женщинами – военнослужащими и гражданскими женщинами; 2) наличие низкой самооценки, доминирование в поведении по отношению к другим людям, соперничество в конфликтных ситуациях говорит о влиянии военной структуры на личность женщины, работающей в военной структуре. Для военных женщин характерна: низкая самооценка, доминирование в поведении по отношению к другим людям, соперничество в общении с окружающими, ярко выражены лидерские качества, а у гражданских женщин: адекватная самооценка (даже в некоторых случаях завышена), комфортность в поведении, достаточно независимы в общении, но с уважением относятся к мнениям окружающих, также имеют лидерские качества, но с охотой перекладывают свои обязанности на других.

Таким образом, женщины – военнослужащие, сталкиваясь в повседневной жизни с установлением межличностных отношений, решением социальных проблем, используют неадекватные способы выхода из сло-

жившийся ситуации, (проявления лидерских качеств даже там, где этого не требует обстановка, не обращая внимания на других людей). Результаты исследования дают полное право считать необходимой оказание психологической помощи данной категории женщин, которая была бы направлена на то, что вне работы женщина должна оставаться женщиной, а не быть «солдатом».

ЛИТЕРАТУРА

1. Караяни А.Г. и др. – Временная психология в зеркале трех столетий. – М., 2006г.
2. Караяни А.Г., Сыромятников И.В. – Прикладная военная психология. – М., 2006г.
3. Коробчевский Д.А. – Психология войны. – СПб., 1982г.
4. Корчемный П.А. – Военная психология. – М., 2005г.

Комиссаров С.В., ст. преподаватель,
Костанайский государственный педагогический институт

**СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ
ПО МЕХАНИЧЕСКОЙ ОБРАБОТКЕ МАТЕРИАЛОВ
В УЧЕБНЫХ МАСТЕРСКИХ**

В настоящее время происходят глубокие преобразования во всех сферах жизни людей – материальном производстве, общественных отношениях, духовной культуре. Реализуются крупномасштабные комплексные социально-экономические программы, решаются проблемы подготовки специалистов, отвечающих требованиям современного общества.

Задачи, поставленные перед высшим образованием при переходе на кредитную систему обучения, могут быть успешно решены только при рациональной и правильной организации процесса обучения будущих учителей технологии.

Воспитание у каждого молодого человека сознательной потребности в труде представляет задачу первостепенной экономической, социальной и нравственной значимости и требует коренного улучшения трудового обучения и профессиональной ориентации.

Нашей школе сейчас нужен такой учитель, который бы имел не только глубокие теоретические знания, но и умел бы творчески их применить на практике. Для этого уже в стенах высшего учебного заведения студент обязан овладеть не только со-

держанием своего предмета и методикой его преподавания, но также основными приемами работы на технологическом оборудовании, которое имеется в учебных мастерских, умел бы произвести настройку, наладку и ремонт этого оборудования.

Основная проблема заключается в том, что большинство студентов 1-го курса не только не работали на металлорежущих станках, но и не знают их устройства, основных сведений об измерительных инструментах и приемах технических измерений.

Одним из основных средств формирования умений и навыков студентов по механической обработке материалов в учебных мастерских является самостоятельная работа.

Самостоятельная работа – неотъемлемая часть учебно-воспитательного процесса. Правильно организованная, она имеет большое образовательное и воспитательное значение, обеспечивая закрепление знаний, умений и навыков, воспитывая у студентов трудолюбие, настойчивость в преодолении трудностей, ответственность, самостоятельность и самодисциплину.

Задания, выполняемые студентами самостоятельно на занятиях по механической обработке материалов в

учебных мастерских, служат основой для прочного усвоения новой информации, дают возможность ликвидировать пробелы в знаниях по отдельным разделам и темам технологии обработки материалов, формировать устойчивый интерес к изучаемой дисциплине, вырабатывать и совершенствовать навыки самостоятельной работы, необходимые для дальнейшего приобретения знаний.

Этим целям самостоятельная работа служит лишь в том случае, если она правильно организована, методически продумана, отвечает определенным дидактическим требованиям. Успешное руководство самостоятельной работой студентов может быть достигнуто при соблюдении ряда условий, важнейшими из которых являются:

- предварительная подготовка студентов на занятиях к выполнению самостоятельной работы;
- использование разнообразных видов заданий;
- организация рационального режима самостоятельной работы;
- систематический контроль преподавателя или мастера производственного обучения за выполнением самостоятельной работы.

Важнейшим из названных условий для организации успешной самостоятельной работы студентов является применение разных видов заданий творческого характера. Интерес к самостоятельной работе в значительной мере вызывается и поддерживается её разнообразием.

По дидактической цели можно выделить самостоятельную работу:

- направленную на подготовку учащихся к восприятию нового учебного материала;
- направленную на усвоение и закрепление материала;
- способствующую выработке умений и навыков;
- направленную на применение полученных знаний на практике.

Самостоятельная работа, отвечающая перечисленным дидактическим целям, различается, в свою очередь, по видам деятельности студентов. Выполняемые задания могут быть комбинированными, т.е. решать не одну, а несколько дидактических задач, или включать в себя варианты задач, различных по видам деятельности.

По характеру выполнения задания бывают общими, коллективными и индивидуальными. Общие предназначены для учащихся всей группы, хотя выполняются каждым учащимся отдельно.

Коллективные, выполняемые несколькими студентами, бывают обязательными и добровольными.

Индивидуальные задания даются с учетом уровня подготовки студентов и их интереса к предмету, способствуют коррекции их знаний и умений. Задания, направленные на ликвидацию пробелов в знаниях и умениях, являются обязательными.

Особое значение для успешного решения задачи по формированию умений и навыков студентов по механической обработке материалов имеет широкое использование приемов активизации познавательной деятельности студентов, способствующих формированию навыков применения теоретических знаний на практике, воспитанию самостоятельности в выполнении работ, развитию технического мышления и инициативы.

На теоретических занятиях необходимо, чтобы студенты выполняли лабораторно-практические работы, упражнения по планированию технологического процесса, занимались со справочной и технической литературой, могли самостоятельно составлять и читать инструкционные и технологические карты. Задачи теоретического обучения можно с этой точки зрения сформулировать следующим образом:

- вооружение студентов знанием

основ техники, технологии и организации производства;

- развитие технического мышления учащихся, т.е. понимания и осмысления ими изучаемых средств производства и производственных процессов;

- выработка у студентов умений и навыков сознательно, творчески применять эти знания на практике для наиболее рационального ведения технологических процессов, производительного использования техники.

Особое внимание следует уделять методике обучения действию, в которой определяющую роль играет показ.

Учебный показ представляет собой передачу студентам сведений и знаний об изучаемых объектах, процессах и закономерностях путём демонстрации самих этих объектов, процессов и закономерностей или же их моделей и изображений. При помощи показа у учащихся формируются наглядные конкретные представления об устройстве и действии изучаемых технических средств, виде и свойствах применяемых материалов, ходе и сторонах рассматриваемых технологических процессов, способах и последовательности осуществления применяемых трудовых действий и приёмов.

При теоретической подготовке различают два основных вида учебных заданий, при помощи которых студенты обучаются применению на практике полученных ими теоретических знаний. Это – задачи с производственным содержанием и лабораторно-практические работы.

На практических занятиях активизация познавательной деятельности студентов достигается соответствующим подбором работ, выполняемых учащимися, направленностью к этому группового и индивидуального инструктажей, проводимых преподавателем или мастером производственного обучения.

Непосредственной основой прак-

тического овладения умениями и навыками по механической обработке материалов является соответствующая трудовая деятельность самого учащегося. Учение протекает наиболее успешно, эффективно и плодотворно, если трудовая деятельность организована так, чтобы учащийся мог наиболее легко, быстро и прочно овладеть всем необходимым кругом умений и навыков. Такую педагогически целесообразно организованную и направляемую трудовую деятельность, в процессе которой в определённой строгой системе и последовательности студенты овладевают умениями и навыками выполнения определённых рабочих приёмов, производственных операций, рабочих функций и видов работ, уточняют, расширяют и углубляют свои технологические знания и сведения, называют при практическом обучении упражнениями.

Трудовое действие становится упражнением тогда, когда его применяют для решения определённой конкретной задачи практического обучения: обучить определённому приёму, операции, рабочей функции или виду работы, привить студенту определённые профессиональные умения и навыки. Практические задания, поручаемые учащимся в качестве упражнений, должны быть так организованы, чтобы в них занимали ведущее место именно те действия, которым хотят научить при помощи выполнения этих заданий. Виды упражнений, используемые в практическом обучении, их содержание и характер зависят, прежде всего, от поставленной цели, т.е. от того, чему следует научить учащегося, какие умения и навыки у него сформировать.

Одним из основных средств формирования умений и навыков студентов по механической обработке металлов является применение инструкционных технологических карт на практических занятиях. Инструкционные технологические карты как бы

продолжают и повторяют объяснения и показ приёмов выполнения работ преподавателя или мастера производственного обучения, облегчая учащимся усвоение новых видов работ. Особенно полезны инструкционные карты тем учащимся, которые медленно воспринимают комплекс приёмов, показываемых мастером производственного обучения, или по каким-либо причинам пропустили ранее изученные темы или подтемы учебной программы. Эти учащиеся, пользуясь инструкционными картами, смогут самостоятельно овладеть приёмами выполнения заданных видов работ. В этом случае преподаватель или мастер

производственного обучения объясняют задание специально для отстающих учащихся, выдают им инструкционные карты на пропущенную тему или подтему и объясняют, на что необходимо обратить внимание.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ительсон Л. Б. Основы методики профессионального обучения школьников. – М.: Высш. школа, 2000. – 230с.
2. Северьянов А. А. Лабораторный практикум в токарных группах. – М.: Высш. школа, 2002. – 80 с.

Олейников А.А. – к.п.н., зав. кафедрой,

Олейникова Т.Н. – к.п.н., доцент,

Костанайский государственный педагогический институт

Мукашева А.А. – ст. преподаватель,

Костанайский государственный университет им. А. Байтурсынова

ГУМАНИТАРНОЕ ПРОИЗВОДСТВО: СУЩНОСТЬ, СОДЕРЖАНИЕ, СТРУКТУРА

С развитием информационных систем в экономике каждого государства образовалась новая сфера деятельности – гуманитарное производство, представляющее собой процесс создания интеллектуальных благ и выступающее естественным условием человеческой жизнедеятельности, составляющее духовную основу других видов интеллектуальной деятельности.

Гуманитарное производство образуется совокупностью производительных сил: медицинских, юридических, политических, торговых, экономических, научных и других социальных институтов и учреждений, не производящих материальных продуктов и отношений, но которые характеризуют культуру современного информационного общества.

Образование как отрасль гуманитарного производства, выпускающая широкий спектр интеллектуаль-

ной продукции в соответствии с социальным заказом, является главной социальной формой интеллектуальной деятельности, которая определяется в зависимости от характера и уровня развития образования, представляющего основу культурного развития общества.

Образование можно рассматривать как производственную систему, образуемую индивидуально обусловленными возможностями интеллекта человека, уровнем профессиональной подготовки обучающего, материально определёнными элементами. Оно обеспечивает интеллектуальное и духовное совершенствование индивида, освоение им культурного потенциала, является одной из производительных сил гуманитарного производства.

Совокупность таких интеллектуальных основ, как сознание, мышление, информация, культурные отношения, возникающие в процессе гу-

манитарного производства, движение интеллектуального продукта, т.е. специалиста от производства, к которому относятся учебные заведения, до потребителя предприятий сельского хозяйства, лёгкой промышленности, машиностроения, общественных институтов и др. выражает *производственные отношения* между вложенным объёмом средств, выражающихся в виде научно-исследовательских, методических, дидактических материалов, начального профессионального опыта, интеллектуального труда каждого человека и правом собственности общества на часть интеллектуального продукта, т.е. выпускника учебного заведения.

Период обучения, т.е. пребывание обучающегося в производственном процессе от начала формирования профессиональной знаниевой основы до выпуска квалифицированного специалиста в пределах одного учебного заведения может рассматриваться как *производственный цикл*.

Плановое задание по обучению и выпуску определённого числа специалистов установленной номенклатуры и качества выступает производственной программой.

Под производственной мощностью мы понимаем совокупность образовательных учреждений, их административно-управленческих подразделений, расчёт максимально возможного объёма выпуска специалистов в единицу времени при наиболее полном использовании учебно-производственного оборудования и площадей по прогрессивным нормам, в частности, кредитной системы обучения, передовой технологии и организации обучения, где средствами производства выступают: материально-техническая база учебного заведения, научно-исследовательский потенциал и профессионализм профессорско-преподавательского (педагогического) состава.

Одной из форм *производительного капитала* в сфере образования

выступает знание, которое выполняет функцию интеллектуального капитала гуманитарного производства. Функция обеспечивает создание знаниевой основы и дополнительной базы накопления первоначального опыта. Производственный капитал состоит из средств производства, в качестве которых выступает профессорско-преподавательский состав, стоимость труда которого и материально-техническая база учебного заведения переносятся на создаваемый продукт, т.е. обучаемых – интеллектуальную силу, создающую новую знаниевую основу.

Эффективность интеллектуального труда в процессе гуманитарного производства измеряется количеством времени, затрачиваемым на обучение одного обучаемого в единицу времени, где единицей является учебный год.

Количество обучающихся в единицу времени, в конкретно взятом учебном заведении в соответствии с его профилем и особенностями содержания обучения, технической характеристикой базы обучения и определённой организацией условий обучения выступает в качестве производительности производства (учебного заведения).

Система взаимоотношений между учебными заведениями как по вертикали, так и по горизонтали обуславливается наличием производственно-территориальных связей, которые устанавливаются между производственными единицами (школа, колледж, вуз) в процессе их функционирования.

Составной частью любого обучения является производственная практика, направленная на формирование первичного профессионального опыта в конкретных производственных условиях.

Сущность образования как отрасли гуманитарного производства выражается во внутреннем содержании обучения, представленном в единстве всех многообразных и противоречивых форм его бытия, воспро-

изводстве интеллектуальной продукции в виде специалистов.

Содержание обучения – определяющая сторона образования. Оно выражается в единстве взаимодействия всех составных элементов обучения (цель, субъекты, содержание, средства, форма и методы), его таких свойств, как профильность и социоправленность внутренних процессов (вербальное взаимодействие, интерактивная связь, самообучение и др.), связей (субъект – субъект, субъект – объект), противоречий (субъективность оценки уровня усвоенных знаний, сформированности умений и выработки навыков) и тенденций (рост объема дидактически значимой информации).

Комплекс учебных заведений (школ, колледжей, вузов), входящих в отрасль образования, объединение их производственных единиц, т.е. науч-

но-экспериментальных площадок и т.п. в единый производственный цикл, представляет собой производственную структуру, где соотношение и взаимосвязь компонентов структуры меняются с изменением форм управления внутри отраслей и между ними. Структура характеризуется совокупностью устойчивых связей между субъектами системы образования, обеспечивающих его целостность и тождественность самому себе, т.е. сохранение основных свойств при различных внешних и внутренних изменениях содержания, форм, методов и средств обучения.

Таким образом, мы можем сказать, что гуманитарное производство, обеспечивая промышленный комплекс информационным ресурсом, выступает основой интеллектуального потенциала общества, его социальных институтов.

Севостьянова С.С.

кандидат медицинских наук, доцент, зав. кафедрой,
Костанайский государственный педагогический институт

ДИАГНОСТИКА И КОРРЕКЦИЯ КОНФЛИКТНОГО ОБЩЕНИЯ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Одной из актуальных проблем современной психологии является проблема общения. Как показали психолого-педагогические исследования, именно непосредственное общение со значимым окружением оказывает существенное влияние на становление человеческой личности, формирование важнейших ее свойств, нравственной сферы, на психическое здоровье в целом.

Проблема общения особое значение имеет в подростковом возрасте, когда происходит актуализация деятельности по усвоению норм и способов человеческих взаимоотношений. Известно, что процесс обучения и воспитания, как всякое развитие, не возможен без противоречий и конфликтов. Конфликты – настолько при-

вычная и неотъемлемая часть наших взаимоотношений, что обычно не всегда изучаются и анализируются. Вместе с тем, ученики ежедневно вступают в конфликты с одноклассниками, взрослыми и обществом. Конфликтные формы поведения возникают в тех случаях, когда не учитываются возрастные изменения в требованиях подростка к формам общения, не меняется само содержание взаимоотношений взрослого с ним.

Как правило, неблагополучие во взаимоотношениях, неудовлетворенность потребностей детей в позитивных отношениях со взрослыми имеют многочисленные отрицательные последствия для развития личности подростка. В связи с этим очевидна необходимость своевременного выявле-

ния конфликтных форм общения и оказание психологической помощи отдельным подросткам.

На основе анализа психолого-педагогической литературы по проблемам конфликтных форм общения и их коррекции была разработана коррекционная программа, состоящая из трех частей: диагностической, коррекционной, проверочной.

Диагностическая часть была направлена на получение необходимой информации о склонности подростков к конфликтам в процессе общения. С этой целью были использованы следующие методики: «Агрессивность» (модификация теста Розенцвейга), тест Т. Лири, опросник К. Томаса, опросник Шмишека.

Обследовано 40 учащихся 7–8 классов СШ. 121 п. Кушмурун, которые, по мнению учителей, отличались конфликтностью и неуравновешенностью. Из 40 подростков – 20 действительно были склонны к конфликтам. Так, результаты исследования с помощью опросника К. Томаса показали, что у подростков преобладающим стилем поведения является «соперничество». Использование методики Шмишека установило такие преобладающие типы акцентуаций характера, как возбудимый, гипертимный, эмотивный, которые могут predispose к конфликту. Результаты, полученные с помощью методики Т. Лири, свидетельствуют о наличии у подростков таких типов межличностных отношений, как авторитарный, агрессивный, независимо – доминирующий. Характеристики данных типов отношений также содержат указание на склонность их обладателей к конфликтному общению. У 21 подростка (52,5%) выявлены агрессивные реакции, что свидетельствует о склонности к конфликтам с окружающими.

По результатам обследования были сформированы две группы: экспериментальная и контрольная. В экспериментальную группу вошли 10

наиболее конфликтных подростков, с которыми в дальнейшем проведена коррекционная работа по снижению агрессивности, неуравновешенности, конфликтности.

Коррекционная работа состояла из 2 частей: психологическая и педагогическая, которая реализовывалась через разработку психологических рекомендаций учителям в работе с конфликтными подростками.

Занятия с подростками проводились в основном в форме тренинга в течение 10 дней. Длительность каждого занятия составило 40 минут. Коррекционная программа была разработана на базе упражнений психосинтеза Р. Ассаджиоли [1] и путеводителя по лабиринту регулирования конфликтов Д.Шапиро[2].

Разработанная коррекционная программа состояла из трех этапов: подготовительного, основного и закрепляющего.

Подготовительный этап включал три занятия, основная цель которых сводилась к развитию коммуникативных навыков, активизации и организации участников занятий, формированию единого пространства и выработке правил поведения в группе на протяжении всех занятий.

Основной этап включал пять занятий, основная цель занятий – развитие коммуникативных навыков, осознание участниками некоторых механизмов своего конфликтного поведения, выяснение характера наиболее конфликтных взаимоотношений, создание внешних и внутренних условий, которые приведут к снижению агрессии, выработка навыков саморегуляции.

Третий этап включал два занятия, направленные на закрепление полученных результатов. В конце тренинга проводилось обсуждение всех занятий. Подростки высказывали свое мнение относительно изменений, которые с ними произошли и о новых ощущениях.

В результате проведенной пси-

хокоррекционной работы с конфликтными подростками была выявлена положительная динамика, что подтвердилось повторной психодиагностикой.

Повторное обследование подростков экспериментальной группы с использованием опросника К. Томаса показало, что уровень стиля поведения «соперничество» значительно снизился, в то время как в контрольной группе он остался на прежнем уровне. Уровень стиля «сотрудничества» повысился. В этой же группе повысился показатель стиля поведения «компромисс». Наблюдение за детьми экспериментальной группы показало, что после психокоррекции подростки стали несколько иначе рассматривать свое поведение и в конфликтных ситуациях они идут либо на сотрудничество, либо на компромисс.

После психокоррекции черты типов акцентуаций характера, предрасполагающие к конфликтному общению, у подростков экспериментальной группы стали менее выражены и свидетельствовали лишь о тенденции к тому или иному типу акцентуаций.

Результаты методики Т. Лири показали, что количество баллов по доминирующим октантам у подростков экспериментальной группы значительно снизилось. Так, показатели октантов, предрасполагающих к конфликтному общению (авторитарный, независимо – доминирующий, агрессивный), снизились до уровня 6–8 баллов, в то

время как у испытуемых контрольной группы показатели в среднем составили – 16 баллов. Психокоррекция способствовала и снижению поведенческих агрессивных реакций.

Таким образом, разработанная и апробированная на практике психокоррекционная программа, направленная на снижение конфликтности подростков в общении, оказалась эффективной. Причиной конфликтного общения могут стать стиль поведения «соперничества», типы отношений – авторитарный, агрессивный, независимо-доминирующий и определенные типы акцентуаций характера.

Разработанная психокоррекционная программа может быть использована школьными психологами в работе с конфликтными подростками, однако эффективность работы во многом будет зависеть от тесного сотрудничества психолога с учителями и администрацией школы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ассаджиоли Р. Психосинтез. Теория и практика: от душевного кризиса к высшему «Я». – М.: Просвещение, 1994, – 225с.
2. Шапиро Д. Конфликт и общение: путеводитель по лабиринту регулирования конфликтов. – Институт «Открытое общество». США, 1995, – 113–135с.

Смышляева Е.В., магистр, старший преподаватель,
Костанайский государственный педагогический институт

ВИРТУАЛИЗАЦИЯ ОБЩЕСТВА КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Феномен виртуализации общества был обозначен социологами в начальный момент массового распространения среди населения планеты услуг электронной почты, появления социальных сетей и сетевых сооб-

ществ. Д.В. Иванов в своей монографии «Виртуализация общества» еще в 2000 году определил основную характеристику виртуальности – замещение реальных вещей/действий их образами/симуляциями. Кроме того,

им же была определена перспектива виртуализации общества – отношения между людьми примут форму отношений между образами. [1] На такое явление как виртуализация человеческих взаимоотношений обратили внимания и психологи, обозначив мотивационные особенности пребывания людей в «ином» мире и определив риск формирования у активных пользователей интернет-аддикции. Педагогические аспекты данного массового явления, однако, до сих пор рассматриваются исключительно в теориях дистанционного образования, которые никаким образом не затрагивают описания воспитательного потенциала виртуального взаимодействия. Вместе с тем, на сегодняшний день нет ни одной сферы общественной жизни, ни одного социального института и процесса, не имеющего своего виртуального аналога.

О том, какие масштабы может принимать и принимает сегодня виртуализация, говорил автор одной из теорий виртуализации общества А. Бюль. По мысли автора, с развитием технологий виртуальной реальности компьютеры из вычислительных машин превратились в универсальные машины по производству «зеркальных» миров. В каждой подсистеме общества образуются «параллельные» миры, в которых функционируют виртуальные аналоги реальных механизмов воспроизводства общества: экономические интеракции и политические акции в сети Internet, общение с персонажами компьютерных игр и т.п. Процесс замещения с помощью компьютеров реального пространства как места воспроизводства общества пространством виртуальным Бюль называет виртуализацией. [2]

Что же касается педагогики, первой и единственной на сегодняшний день научно-обоснованной педагогической интеракцией в сети является технология дистанционного образования, появление которого бы-

ло, прежде всего, требованием рынка услуг.

К чему же приводит отсутствие в виртуальном мире аналога социально-педагогического взаимодействия? Современные тинейджеры не ночуют дома, редко посещают клубы, не участвуют в ночной дворовой жизни и при этом всегда находятся «в контакте» с миром, правда, виртуальным. Феномен виртуального общения – неоднозначное событие века компьютерных технологий и его истинное предназначение пока не определено ни учеными, ни врачами, ни участниками виртуальных дискуссий. Но одно можно сказать уверенно – оно необратимо изменило структуру человеческих взаимоотношений, систему социальных связей и общества в целом.

Если несколько лет назад мы говорили о компьютерной игромании, как новой форме патологической зависимости, рожденной в век компьютерных технологий, то уже сегодня столкнулись с новой, на наш взгляд, еще более опасной болезнью цифрового мира – виртуализацией человеческого общения.

Явление это сложное и неоднозначное. Безграничные коммуникативные возможности социальных сетей, связывающих между собой людей, в реальности потерявших надежду на встречу, уникальная смысловая динамичность блогов, восхитительные продукты виртуального творчества стали вытеснять из жизни реальность. А самое печальное то, что подмена «миров» происходит при нашей активной поддержке и участии. Например, как уже было сказано ранее, первый шаг к развитию виртуального общества был сделан в процессе внедрения новых образовательных технологий, связанных с дистанционным форматом обучения. И главными участниками этого процесса стали дети. Следующим стимулятором подмены реальности стало отношение к это-

му явлению взрослых. Родители и педагоги стали находить пребывание ребенка в сети и общение его с монитором удобным и безопасным.

Еще одно заблуждение, блокирующее естественный педагогический инстинкт взрослого: «это не про нас, нам далеко до этого». Неужели так далеко? Самая популярная социальная сеть «В контакте» насчитывает более десяти тысяч костанайцев. В основном это люди, рожденные после 1980 года, т.е. активная молодежь и подростки. Плохо это или хорошо, мало или много, обратимо или необратимо судить пока сложно, но подмена реальности влечет за собой совершенно новую форму зависимости от качественно иного формата взаимоотношений, от иного мира. А выглядит она всегда по-разному: испуганный подросток, бегущий по лесу с сотовым телефоном в поисках сети, игроман месяцами не выходящий на улицу, начинающий офис-менеджер, занятый общением в ICQ больше, чем работой, студент, просыпающийся за экраном монитора в полдень.

Разве нормальный родитель отпустит свое чадо бродить по незнакомым кварталам в полночь? В реальности – нет, не позволит страх за физическое здоровье ребенка, а в сети? И тут надо сказать еще об одном нашем заблуждении, как только взрослые начинают наблюдать первые признаки патологической тяги ребенка к интернету, начинается операция «нельзя», доступ разрешается по времени, становится способом поощрения и наказания. Но это ошибка, ограничения должны опережать возникновение зависимости, а если она есть – это уже неэффективно. Сегодня все модели сотовых телефонов позволяют находиться в он-лайне круглые сутки, при совершенно бесплатном подключении услуги GPRS, получили распространение беспроводные сети, работают десятки интернет-кафе, получил распространение широкополосной интер-

нет. Получить его без участия взрослого становится просто, и мы уже ничего не можем сделать, кроме как включиться в процесс виртуального взаимодействия

Таким образом, виртуальное общение не требует от нас экстренного педагогического вмешательства и не является певостепенной проблемой социальной педагогики до тех пор, пока не становится единственным эффективным способом установить контакт с ребенком, подростком, молодым человеком. Этому способствует еще одна особенность так называемой интернет-аддикции, которая заключается в том, что зависимый человек имеет дело не с неодушевленным предметом, наркотическим веществом или игровым процессом. Участники смысловых трансакций – живые люди, общение в сети динамично и не обезличено, как ошибочно принято считать.

Из опросов интернет-пользователей следует, что сегодняшняя реальность перестала конкурировать с цифровым миром, и виртуальные события уже меньше и меньше с ней связаны. Ребенок сети дезориентирован в обществе сверстников и часто не может объяснить, почему ему некомфортно в реальной среде общения. В июле этого года на базе детского лагеря «Ровесник» нами был реализован экспериментальный проект по профилактике интернет – зависимости среди подростков «Матрица». Суть эксперимента заключалась в следующем: все традиционные мероприятия смены были точной копией сетевых событий в реальности, что помогало поддерживать интерес. Ночные квесты, блоги на ватманах, электронные письма и ни одного ПК... Эта игра в реальность длилась десять дней. А после снова «контакт». Что тогда изменилось, спросите вы, ведь количество времени в сети существенно не сократилось, и ребенок не избавился от потребности в виртуальном общении. Это так, но

виртуальное общение наполнилось реальными событиями, придающими ему смысл, требующими живых контактов. Этим принципом мы руководствуемся, работая в сети круглый год. Какими бы разными не были эти миры, виртуальная реальность – это всего лишь образ по подобию.

Не так бы страшна была подмена реальности, если бы мы четко представляли себе, насколько равноценен обмен. Пока феномен «цифрового детства» попадет в перечень решаемых медико-социальных проблем пройдет немало времени и тогда в конкурентной борьбе миров победит сильнейший, это честный и достойный поединок учителя и ученика, человека и машины. А сейчас актуальны все пути решения этой качественно новой проблемы, в том числе и путь

социально-педагогического взаимодействия в виртуальном пространстве. Мы предлагаем решать её присутствием реальности, нахождением рядом с ребенком взрослого, даже во время его прогулок по интернету, ведь именно там он нуждается в педагогической поддержке.

ЛИТЕРАТУРА

1. Иванов. Д.В. Виртуализация общества. Версия 2.0. – СПб.: «Петербургское Востоковедение», 2002. – 224 с.).
2. Степанова, А.Н. Процессы виртуализации как фактор трансформации образовательной сферы (философский анализ) / А. Н. Степанова // Философия образования, 2008. – № 1. – С. 60–65 (0,3 п.л.).

Тасмагамбетова Н.К.

учитель английского языка,
Пригородная средняя школа

ПРОЕКТИРОВАНИЕ КАК ВАЖНЕЙШЕЕ УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ, РАЗВИТИЯ У УЧАЩИХСЯ НАВЫКОВ САМООБРАЗОВАНИЯ И НАУЧНО – ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ

Основная идея обновления современной школы состоит в том, что образование должно стать более индивидуальным, функциональным и эффективным.

Метод проектов не является принципиально новым в мировой педагогике. Он возник ещё в 1920-е годы в США. Его называли также методом проблем, и связывался он с идеями гуманистического направления в философии и образовании, разработанными американским философом и педагогом Дж Дьюи, а также его учеником В.Х. Килпатриком. Автор известной работы «Метод проектов» В.Х.Килпатрик (1872–1965), разработал систему обучения, суть ее заключается в том, что дети, исполняют собственный проект, с целью решения какой-либо практической, исследова-

тельской задачи. Вильям Килпатрик развивал идею обучения через организацию проектов и отстаивал тезис о том, что школа должна готовить учащихся к жизни в меняющемся обществе, к столкновению с неизвестными проблемами будущего.

Американский философ и педагог Джордж Дьюи рассматривал детство как самостоятельный самоценный период человеческого бытия. Он считал, что образование должно развивать способность ребёнка, решать свои жизненные проблемы, а не только давать знания, которые понадобятся в будущем. Учебную деятельность необходимо сделать средством реализации и развития индивидуальных, личностных особенностей. По мнению Дж.Дьюи, в школе учат жить в окружающем мире, совместно рабо-

тать со сверстниками и взрослыми людьми, тем самым приобретая необходимые знания. Обучение при этом должно быть основано на личном опыте учащихся. Основным способом обучения становится исследование окружающей жизни в проектной форме. Всякое действие, выполняемое индивидуально, в группе, при поддержке учителя или других людей, дети должны самостоятельно спланировать, выполнить, проанализировать и оценить.

Наряду с американцами российские педагоги занимались идеями проектного обучения. С.Т. Шацкий организовал группу педагогов, заинтересованных и активно использовавших различные виды проектирования. Российские педагоги начала XX века в методике начальной математики и естествознания формировали новый подход, основу которого составляют наблюдения и эксперимент.

В Казахстане педагогами проектирование внедрялось как инновационная форма организации обучения в рамках дополнительного образования. В системе дополнительного образования проектная деятельность была использована в таких формах обучения одаренных детей, как работа по исследовательским и творческим проектам, очно-заочные школы, летние лагеря, сменные профильные школы, детские научно-практические конференции и т.д. Таким образом, под методом проектов понимают технологию организации образовательных ситуаций, в которых учащийся ставит и решает собственные проблемы, технологию сопровождения самостоятельной деятельности учащегося.

Заинтересовавшись технологией проектного обучения, в течение последних 5-ти лет я работаю, применяя ее в своей учебной и внеклассной работе по предмету.

ЦЕЛЬЮ моей работы по данной технологии является применение в процессе обучения новых технологий,

формирующих компетентности и развивающих личностные качества учащегося, которые он будет использовать во всех сферах и этапах жизнедеятельности. Для достижения данной цели мною были поставлены следующие задачи:

1. Формировать у уч-ся компетентности решения проблем.
2. Путем использования проектной деятельности развивать все личностные структуры учащихся.
3. Научить уч-ся приобретать знания самостоятельно, уметь пользоваться приобретенными знаниями для решения познавательных и практических задач.
4. Развивать у уч-ся интеллектуальный и творческий потенциал путем проектирования.
5. Вести работу с одаренными детьми.

Работа по этой технологии у меня идет поэтапно. В первый год работы я опробировала данную технологию в своей внеклассной работе по предмету. Мы с учащимися подготовили и провели воспитательное мероприятие: «Защита проектов о способах путешествия различными видами транспорта». Целью данного проекта было показать преимущества каждого способа путешествия, выбор лучшего из них. Для подготовки данного мероприятия уч-ся были разбиты на 3 творческие группы. Каждая группа готовила и защищала свой проект, проекты были творческие. При определении типа проекта выделяется доминирующий аспект. Творческие проекты предполагают соответствующее оформление результатов. Такие проекты, как правило, не имеют детально проработанной структуры совместной деятельности участников, она только намечается и далее развивается, подчиняясь интересам участников проекта. В данном случае следует договориться о планируемых результатах и форме их представления (совместной газете, сочинении, видео-

фильме, статьи, альбома и т.д.).

Результатом нашего проекта было оформление 3 газет и 3 альбомов с материалом о видах путешествий и их преимуществах.

Было предложено три способа путешествий: на поезде, на корабле и воздушным путем. Каждая группа приготовила стенгазету, содержание которой отражало тот или иной способ путешествия. Защищая свои проекты учащиеся развивали свои коммуникативные способности по языку, учились аргументированно доказывать преимущества их способа путешествий. Оформляя альбомы они проявили свои творческие способности, фантазию, личностные качества.

В дополнение, в ходе проведения проекта были показаны 2 сценки на тему:

1) «Booking a Seat at a Booking Office» (В билетной кассе).

2) «Booking Airplane Tickets by Telephone» (Заказывание билетов по телефону).

Кроме того, уч-ся показали фрагмент передачи «Клуб кинопутешествий», оформив для этого студию телевидения.

Следующим этапом моей работы была работа над проектами с использованием компьютеров. Как и любой другой метод, технология проектов может быть реализована с помощью различных средств обучения, а также с использованием новых информационных технологий. Это могут быть современные средства: компьютерные телекоммуникации, электронные базы данных, виртуальные библиотеки, кафе, музеи, видео, мультимедийные средства, аудио-видеоконференции, факс, радиосвязь.

Используя технологию программированного обучения с уч-ся 8 класса, мы провели урок на тему «Казахстан», на котором была представлена презентация информационного проекта о Казахстане. Важно было то, что презентацию проекта уч-ся, имеющие

компьютеры, подготовили дома самостоятельно, я лишь направляла их работу. На слайдах был помещен материал о Казахстане (сведения о географическом положении, климате, экономике, населении), о символике РК, а также задания с упражнениями и тестами для проверки усвоения материала. На этом же уроке уч-ся 2 творческих групп защищали творческие проекты в форме стенгазет, материал для которых они готовили самостоятельно. В этот же день мы провели с уч-ся 7 класса обобщающий урок по теме «Zoo in Almaty», т.е. здесь также продолжили тему о Казахстане. Результат данного проекта был представлен в форме сочинения «Zoo in Almaty», стенгазеты о алма-атинском зоопарке. В ходе урока уч-ся также рассказывали стихотворение «Baa, Baa black sheep», показывали сценку «Magic Boots», а в конце урока был проведен конкурс «Do you know English speaking countries?» познавательного характера. Цель проекта: использовать в работе над проектом и в ходе его проведения технологию программированного обучения – была достигнута.

Следующий этап моей работы по проектированию прошел в сочетании: проектная технология + технология программированного обучения + технология личностно-ориентированного обучения. Упор в работе был сделан на данном этапе на технологию личностно-ориентированного обучения и тема самообразования прозвучала так: «Индивидуально-личностный подход к уч-ся как важнейшее условие раскрытия внутреннего потенциала уч-ся на основе проектной технологии и технологии программированного обучения в преподавании английского языка». Основной целью личностно-ориентированного обучения является: эффективно содействовать развитию и проявлению ребенком своих личностных качеств, формированию его индиви-

дуальности, субъектности, его способности к нравственной и творческой реализации своих возможностей. Идеи проектирования распространяются на уровень педагогических систем, личности, образовательной среды, содержания воспитания и обучения, предполагаемых результатов личностного развития. Стимулирующей функцией проектного обучения является в первую очередь то, что оно личностно ориентировано, нацелено на формирование ключевых компетентностей уч-ся.

С целью реализации возможностей личностно-ориентированной технологии в сочетании с технологией проектов с уч-ся 9 класса мы провели большой творческий проект «Профессия – учитель звучит гордо!» Целью данного проекта было поднять престиж профессии учителя.

Творческая группа в составе 4 человек подготовила материал о ветеране педагогического труда, бывшем директоре нашей школы Чопчиан В.С., которому на момент проведения мероприятия исполнилось 70 лет.

На презентацию проекта был приглашен Владимир Степанович. Уч-ся показывали слайды, рассказывающие о его трудном детстве в военные годы, о том, как старшая сестра, работавшая учительницей, спасла их от голодной смерти, т.к семьям учителей выделяли хлеб. Этот хлеб мама делила маленькими кусочками и давала детям. Владимир Степанович был очень тронут и благодарен ребятам за внимание, рассказывая о том, что в школу они ходили босиком, т.к не было обуви, он подчеркнул, что сейчас, имея такие возможности, дети просто обязаны быть грамотными и интеллектуально развитыми личностями. Проект имел большое воспитательное значение.

В ходе работы над проектом уч-ся проявили свои творческие способности, умение работать с компьютером, умение работать самостоятельно

над сбором материала, вести исследовательскую и аналитическую работу. Особенно это хорошо получилось у ученицы 9 класса Савицкой Татьяны, она прекрасно справилась с оформлением слайдов, работала творчески, проявив свою инициативу. Под ее руководством творческая группа оформила презентацию проекта на компьютере, в ходе работы каждый участник попробовал на деле творчески реализовать свои возможности.

Завершающим этапом по технологии проектного обучения является этот учебный год. Моя тема самообразования в этом учебном году звучит так: «Проектирование, как способ инновационного преобразования педагогической деятельности», Целью работы является обобщить накопленный опыт по этой технологии, показать многогранность форм и методов работы с учащимися при ее использовании. В сочетании с другими технологиями технология проектов позволяет вести инновационную работу по предмету с целью повышения качества знаний уч-ся, повышения интереса к изучаемому предмету. Завершаем мы свою работу с уч-ся проектом об учителях-выпускниках нашей школы, работающих в своей родной школе (их у нас 6 человек).

Кроме названных выше проектов за время работы с использованием данной технологии мы с уч-ся подготовили и провели презентацию таких больших проектов, как:

1. Защита проектов на тему: «Животный мир Казахстана». Цель данного проекта: обсудить в ходе проекта способы защиты животного мира Казахстана, т.к многие виды животных из-за неблагоприятных условий исчезают навсегда, учить бережному отношению к нашим братьям меньшим.

2. Проект: «Традиции и обычаи в УК». Цель проекта: рассказать о главных праздниках в Великобритании, о способах их празднования.

3. Проект: «Travelling light» об отдыхе в летнем лагере. Цель проекта: показать преимущества отдыха в летнем лагере отдыха.

За данный период работы с использованием технологии проектирования с уч-ся 9 класса Гончаровой Катей и уч-ся 10 класса Глиновой Олей было подготовлено 2 научно-исследовательских проекта на тему:

1. История развития и перспективы поселка Элеваторный.

2. Трехязычие в современном Казахстане.

Работа над этими проектами позволила уч-ся попробовать свои силы в научно-исследовательской работе. Метод проектов всегда предполагает решение уч-ся какой-то проблемы, точнее появляется возможность формирования у учащихся компетентности решения проблем.

При работе над нашими научными проектами были поставлены определенные исследовательские задачи, на решение которых и была направлена поэтапная работа:

1. Сбор материала.

2. Аналитический отбор материала.

3. Исследовательская работа по темам.

4. Выход на решение проблем.

Какова же роль учителя при работе с данной технологией? Роль учителя в зависимости от этапов работы над проектом меняется, но на всех этапах учитель выступает как помощник, фасилитатор, то есть направляет деятельность уч-ся и выполняет следующие функции:

1. Консультирует. Провоцирует вопросы, размышления, самостоятельную оценку деятельности, моделирует различные ситуации, удерживаясь от подсказок, если даже видит, что дети делают что-то не так. В процессе работы над проектом учитель помогает детям соотносить свои желания и возможности. Учитель к выбору и желанию ребенка относится с уважением.

2. Мотивирует. Учитель должен придерживаться принципов, раскрывающих перед уч-ся ситуацию проектной деятельности, как ситуацию выбора и свободы самоопределения.

3. Фасилитирует. Помощь учителя выражается в передаче знаний и умений, которые могут быть практически реализованы в проектной деятельности. Учитель не указывает в оценочной форме на недостатки или ошибки действий уч-ся, несостоятельность промежуточных результатов.

4. Наблюдает. При использовании метода проектов помимо оценки продукта проектной деятельности необходимо отслеживать такой результат, как психолого-педагогический эффект формирования личностных качеств, рефлексии, самооценки. Умения делать осознанный выбор и осмысливать его последствия. В работе над проектом также меняется роль уч-ся: они становятся активными участниками. Точнее ученик становится субъектом познавательной деятельности. Уч-ся свободны в выборе способов и видов деятельности для достижения поставленной цели. Уч-ся никто не навязывает, как и что делать.

Учитель при работе по методу проектов должен учитывать возрастные особенности участников проекта.

Рекомендации к использованию проектной технологии:

1. Использовать возможности применения технологии проектирования в сочетании с технологией программированного и личностно-ориентированного обучения.

2. Развивать творческое мышление уч-ся и интеллектуальный потенциал.

3. Учить самостоятельно добывать знания, а не только получать их в процессе обучения.

4. Учебную деятельность сделать средством реализации и развития индивидуальных личностных особенностей, способствовать развитию на-

выков самообразования, научно-исследовательской деятельности.

5. Формировать у уч-ся жизненной компетентности личности.

6. Использовать технологию проектов как одну из личностно развивающих технологий.

7. Вести работу с одаренными детьми путем использования технологии проектов с целью повышения мотивации обучения и повышения интереса к изучаемому предмету.

8. Учить уч-ся работать в творческих группах.

В заключении своей работы я хотела сделать следующий вывод: получение любого результата образования требует адекватных педагогических технологий, новая 12-летняя школа требует образовательной технологии, поддерживающей компетентностный подход в образовании. Можно считать, что такой технологией является метод проектов, который по своей дидактической сущности нацелен на формирование способностей, позволяющих эффективно действо-

вать в реальной жизни.

Я думаю, что творческий поиск, использование в своей работе различных инновационных технологий и в первую очередь технологии проектного обучения на основе технологии программированного обучения и технологии личностно-ориентированного обучения делают труд каждого учителя бесценным, результативность работы такого учителя, конечно же, высока!

ЛИТЕРАТУРА

1. «Новые педагогические и информационные технологии в системе образования». Е.С. Полат.
2. «Технология проектирования» У.Б. Жексенбаева, Г.Б. Ниязова. Ж. «Новая школа».
3. «Метод проектов на уроках иностранного языка» ж. «Ин. языки в школе» №2, 2000г.
4. «Проектный подход и требования к учителю» ж. «Ин. языки в школе» №3, 2000г.

Хамзина К.Б.

Қостанай мемлекеттік педагогикалық институты
аға оқушысы

ЭТНОМӘДЕНИ БІЛІМ - ТІЛ ТАЗАЛЫҒЫНЫҢ НЕГІЗІ

Қазақстан Республикасы Президентінің Қазақстан халқына Жолдауында еліміздің әлемдік рейтинг кестесінің жоғары бөлігіне іліккен елдер тобының ішінен орын алуына мүмкіндік беретін басты негіздердің бірі «халқымыздың сан ғасырлық дәстүрін, тілі мен мәдениетін сақтап түлете беру» – деп көрсетілген.[1,б.2]

Жолдауда көрсетілгендей дәстүріміз бен тілімізді түлету, ұлттық мәдениетімізді сақтау үшін әлеуметтік сала қызметкерлеріне, оның ішінде мәдениет пен білім беру ісіндегі қызметкерлерге бір нәрсе ауадай қажет және ол біздің бағыт-бағдарымызды айқындайтын нысана болуы керек..

Қазақ болмысынан туындайтын этникалық ерекшелігіміз – тіл, дәстүр, ұлттық сана мен рух, отаншылдық және тағы басқалары. Ал, жас ұрпақ санасында осы аталғандар мен басқа да қажетті руханилықтар болмайынша еліміздің шын мәнінде егеменді жолмен дамып, оның байлығы мен барлық ұлтқа қызмет етеді деуі қиын. Ендеше, білім беру санасында әлемдік тәжірибелерді үйрене отырып этномәдени білім беру мен тәрбиені еш уақытта естен шығаруға болмайды.

Тіл – дүниеде адамзатқа ғана тән баға жетпес қасиет, ұлттың ең бірінші, ең қасиетті сипаты, халықтың ғасырлар бойы жинаған рухани қазына-

сының жиынтығы, рухани байлығын сақтайтын қоймасы. Бұл туралы тарихымызда талай кемеңгерлер, ғалымдар айтып кеткен. Ана тілі-әр адамның өз ұлтының жан дүниесі мен мәдениетінен, ғасырлар бойы жинаған рухани азығынан нәр алатын кіндік тамыры.

Ұлттық тіл-әр халықтың өзіндік ерекшеліктерін ғана көрсетіп қоймайды, олардың ой-санасы мен парасатын, бүкіл болмыс-тіршілігі мен сезім-түйсігін ұрпақтан-ұрпаққа жеткізетін күретамыр. Тіл адам тарихымен тамырлас, ұлт тағдырымен түптес. Тіл отанның жүрегі, елдік пен азаматтықтың тірегі. Тіл кез-келген халықтың ұлттық белгісі, символы. Сондықтан толыққанды тілсіз, толыққанды ұлт болмауы мүмкін емес, ұлттық сана-ұлттық тілмен қалыптасады. Адамгершілікті қалыптастыратын игілікті адам алдымен ана тілі арқылы қабылдайды, бағалайды.

Бүгінде әлемнің көптеген мемлекеттері танып отырған егеменді елміз. Сол елдің егемендігінің бір өрісі тіл мен тіл мәдениеті. Тілде әр халықтың өмір сүру деңгейі мен дәрежесі, әрбір ұлттың әлеуметтік-мәдени ерекшеліктері мен ережесі қалыптасады. Сондықтан тіл мәдениетін қалыптастыруда бағдарламалық негіз, кәсіптік талдау және мемлекеттік қолдау керек. Мемлекеттік тіл – көп ұлтты мемлекетте халықтың ұлттық құрамына қарамастан іс қағаздарын, мектеп пен жоғарғы оқу орындарында оқыту, мәдениет, баспасөзбен байланыс орындарында, құқық қорғау мен әскери бөлімдерде, сот істерін жүргізуде тағы басқа міндетті деп саналатын саяси-құқықтық қасиеті бар мәртебелі тіл. [2,6.272]

Жалпы этномәдени білім беру тіл тазалығын қолдайды. Осы тұрғыдан алғанда бұрын тілімізде болған, бірақ қазіргі заманғы тілдік айналымнан шығып қалған сөздерді пайдалану қажет, мүмкін болса тілді шұбарламаған жөн.

С.Торайғыров – тіл тазалығы

үшін күрескен ақын. Ол жастардың азығы – әдеби кітаптардың тілінің таза, түсінікті болуын талап етеді. С.Торайғыров идеясы бүгінгі күн мәселесіне сәйкесіп тұр. [3,6.7]

Тіл практикасында дүниені қабылдау және ойластыру және қалпы бір текті болмайды. Тіл сындыру, тіл тану, тіл таныту, тіл дамыту – тіл практикасының мәдени көріністері мен өрістері болып табылады. Тіл мәдениеті кішіге де үлкенге де, оқырмандарға да, біліксіз бен білімсізге де, білімдіге де қажет. Өйткені тіл қатынас құралы десек, біз күнделікті өмір де оны қолданбай өмір сүре алмаймыз. Ендеше, тіл мәдениеті тек жазба тілге ғана емес, ауыз екі тілге қатысты. Ал, үлкенді-кішілі аудиторияларда оқитын дәрістеріміз осы соңғысына жатады, бірі алдыңғысымен тығыз байланысты. Себебі XX–XXI ғасыр қағаз және компьютерлер ғасыры болып кетті.

Тіл мәдениетіне қатысты айтқанда, алдымен біздің әр түрлі мамандықтарымыз, кейбір оқу орындарында «қазақ тобы» болып аталғанымен әлі күнге дейін орыс тілінде жүргізіліп келеді. Бұған кім кінәлі? Әрине, ауылдан білім алуды аңсап келген қазақтың қара көз балаларының көңілін су сепкендей басуда. Оған жастарымыз жазықты ма? Әлде мемлекеттік тілде (қазақ тілінде) білім беретін оқытушылар жоқ па? Осындай жағдайлардан кейін тіл мәдениетінің қаншалықты деңгейде екенін біле алмай келеміз.

Біз төл тілімізді, мәдениетімізді маңсұқ етіп, халықтық тәлімнің ақ уыз шырынынан нәр беретін текті тәрбиеге қайтадан қол жеткізе алмай отырмыз. Қазақтың ұлттық мектебінің, оқу орындарының өзімізге ең оңтайлы да тиімді, XXI ғасырға лайық, әлемдік өркениет көшіне ұялмай еретін, дамыған елдермен терезе теңестіретін үлгісін жасау ісі бір ғана ұлттың мәдениеті мен дәстүрінің шеңберінде тәрбиелейтін таза ұлттық білім ордаларының (мектеп, колледж, институт, универси-

тет, академия т. б.), тұжырымдамасын уағыздайтындар да, әлемдік мәдениеттің шашбауын көтеріп, ұлттық мәдениет пен ұлттық қазына, рухани байлық, салт-дәстүрлерді көзіне ілгісі келмейтіндер де аз емес.

Қазақ тілінде мәңгілік құндылық, замани құндылық және ұлтық құндылық деген деген үлкен философиялық-танымдық ұғымдар бар. Осылардың бәрі тілге қатысты, тілсіз бұларды елестете алмайсың. Жаратылыстың басты ұғымы-АДАМ. Ал адамға тіл, дін, діл, тән. Адам баласы салт-дәстүрсіз, адамгершіліксіз өмір сүре алмайды. Бұлардың бәрі жас ұрпаққа үйренумен, таныммен, тағылыммен келеді. Қазіргі заман тілімен айтсақ оқу мен тәрбиемен келеді. Ендеше, біздің оқуымыз да, тәрбиеміз де этномәдени тұрғыда болуы керек.

Этномәдени білім мен тәрбие отансүйгіштікті қалыптастыру үшін өте қажет. Отан от басынан басталады. Тіл де отбасында қалыптасады, содан кейін әлеуметтік ортаға шығады. Көшедегі кейбір көргенсіз ұл-қыздарымыз да осы отбастарынан шығады.

Мемлекеттің қалыптасып кетуі құндылықтарымызға байланысты. Халық құндылықтарының ең бастысы-тіл. Өйткені сол тілмен біздің ұлтымыз аталған, мемлекетімізде солай аталады. Ендеше, жай шенеуніктердің қабылдауынан бастап, жоғардағы барлық қабылдаулар ұлттық тілімізде болуы қажет.

Халқымыздың ең басты құндылықтарының бірі де тіл және сөз өнері. Халқымыз не бір қиын-қыстау кездерде, тығырыққа тірелгенде сөз өнерін, тіл құдыретін пайдаланған. Қазақ қана: «Бас кеспек болса да, тіл кеспек жоқ» деп сөз бастаған және «таяқ еттен, сөз сүйектен өтеді» деп ескерткен. Сондықтан да қазақ: «Жүйелі сөз жүйесін табады, жүйесіз сөз иесін табатынын», және де «басқа бәле тілден» екенін ескертуді ұмытпаған.

Этномәдени білім беру арқылы біз ұлттық рухымызды тіктеуіміз керек. Рух-әрбір адамның әлеуетін аша-

тын, көптің қуатын ортақ арнаға қосатын халық даналығының жиынтығы, еркіндіктің түрі. Егер жастарды этникалық білім мен тәрбие тұрғысынан өмірге даярласақ, олардың көкейіне ұлттық рух сепсек, біз ұлттық рухы бар ел боламыз. Ал, ұлттық рухы бар ел өз ерлерін, өз әлеуметін қорлатпайды, қайта қорғайды. Аталарымыз: «бөріктің намысы бір», «өсер елдің жігіті бірін-бірі батыр» – дейді деп сөз қалдырған. Абай атамыз болса, бірлікке шақырып «бірінді қазақ, бірін дос, көрмесен істің бәрі бос»-дейді.

Ұлтқа рух беретін тектілер. Тектілік қасиет. Этномәдени тәрбие тектіні, дарынды, дананы, талантты құрметтеуге үйретеді. Өйткені: «Ақ ниетті, ақ жүректі тектілер, жұртын қолдап, елді ұшпаққа жеткізер» – деп Жүсіп Баласағұн айтқандай ұлтты ілгерлететін солар. Ұлттық рухты жоғары ұстауымыз үшін этникалық біліміміз бен білігіміз, ішкі рухани құндылығымыз болуы керек.[4,б.3]

Жастарға тәлім-тәрбие беруде тұлға қалыптастыру қажет. Ал қазақ оны тұлғалылық дейді. Бұл да рухты адамға, рухты ұлт ұрпақтарына тән қасиет. Себебі, нағыз тұлға – сөз ұғатын, сөзін ұқтыратын, сөзінде тұратын тыңғылықты жан. Ал, бұлар орманды ойсыз, тиянақты тілсіз алдырмайтын асулар.

«Ұлттық рухта тәрбиелеудің негізгі жолы – оқу жұмысы. Демек, ұлттық рух оқушылардың сана сезіміне, ең алдымен, мектептегі оқу кезінде, дәріс үстінде сіңіріледі.Әрбір оқытушы қай пәнді оқытып тұрса да ұлттық рухта тәрбиелеу жұмысын ұмытпауы керек. Әрбір мұғалім ең алдымен оқушылардың патриоттық, Отаншыл сезімін дамытып, оның Отаншыл көзқарасын қалыптастырып, оқушыдардың сана-сезіміне патриотизмді өркендетіп, күшейте беруге тиіс» – деп С.Көбеев ұлттық рух оқушының жақсы оқуда, өзінің қабілеті жететін әр түрлі қоғамдық жұмыста белсене қатысуында көріне беруі тиіс деп тұжы-

рымдайды.[5,б.15]

Ұлттық білім, рухани сабақтас-тық негізі. Этностар дамуында оның дүниетанымдық, рухани көздерін еле-меу – ұлтсыздандыруға апаратын жол. Қазіргі жаһандану заманында бұл өте қауіпті жол. Сондықтан әңгіме әлемдік білім беру жүйесін көшіріп алуда емес, қажетімізше пайдалануда болуы керек. Осы орайда, тағы бір айтарымыз, бізге жеделдетіп шет елдердің оқу техноло-гиясына көшкеннен гөрі, жалаң білім беруден, білікке көшкеніміз жөн. Біз-діңше, «білім мың жылдық емес, білік мыңжылдық». Ендеше, жастарымызды біліктілікке жетелейтін этномәдени бі-лім арқылы, қазақи болмысымызбен

асулардан аса берелік. «Мың өліп, мың тірілген» халқымыздың оған рухани күші де, ақыл – парасаты да, қажыр-қайраты да жетеді.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Қазақстан Республикасы Президен-тінің Қазақстан халқына Жолдауы. Астана, 2006.
2. ҚАЗАҚ ТІЛІ. Энциклопедия, Алма-ты – 1998.
3. Ақылдың кені (Құрастырған Қ.Жа-рықбаев) Алматы, 1991.
4. Иманбаева С. Ерлік тағылымы. Алматы, 1998.
5. Сәдуақасов Е. Көбейұлының мұра-лары. Алматы, 1989.

Шварцкоп О.Н., студентка

Бугайцова А.А., студентка

Костанайский государственный педагогический институт

ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК ОБЪЕКТ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

В современном мире прогресс совершенствования программиста достигается только в тех случаях, ког-да часть интеллектуальной нагрузки берут на себя компьютеры. Одним из способов достигнуть максимального прогресса в совершенствовании про-цесса подготовки программиста явля-ется применение дидактической сос-тавляющей искусственного интеллек-та, когда компьютер берет на себя не только однотипные, многократно пов-торяющиеся операции, но и сам смо-жет обучаться. Создание полноцен-ного «искусственного интеллекта», способного к самообучению, открыва-ет перед человечеством новые гори-зонты развития.

Термин интеллект (intelligence) происходит от латинского intellectus – что означает ум, рассудок, разум; мыслительные способности человека. Соответственно искусственный интеллект (artificial intelligence) – ИИ (AI) обычно трактуется, как свойство автоматических систем брать на себя

отдельные функции интеллекта чело-века, например, выбирать и прини-мать оптимальные решения на основе ранее полученного опыта и рацио-нального анализа внешних воздей-ствий.

Искусственный интеллект на ба-зе вычислительной системы – это вы-полнение действий компьютером, ко-торые являются прерогативой чело-веческого интеллекта, понимание чело-веческой речи, принятие решений и самообучение.

С конца 40-х годов ученые более активно начали изучать искусствен-ный интеллект. Продвижение было медленным и не приносило впечат-ляющих результатов. Конечная цель этих исследований заключалась в по-строении компьютеров, действующих таким образом, что по результатам ра-боты их невозможно было бы отли-чить от человеческого разума.

К концу 50-х годов все эти исследования выделились в новое бо-лее самостоятельное научное направ-

ление в информатике, получившую название «искусственный интеллект». Исследования в области ИИ, первоначально сосредоточенные в нескольких университетских центрах США – Массачусетском технологическом институте (МТИ), Технологическом институте Карнеги в Питтсбурге, Станфордском университете, – ныне ведутся во многих других университетах и корпорациях США и других стран. [1]

Сегодня термин «искусственный интеллект» уже почти перестал носить научно-фантастический характер. Понятие, которое определяет данный термин, отражает содержание нового научного направления развития в робототехнике.

Все чаще можно слышать утверждение, что при современных темпах роста производительности компьютеров и совершенствования программного обеспечения создание модели и «сознания» искусственного интеллекта – лишь дело времени.

Исторически сложились три основных направления в моделировании искусственного интеллекта.

В рамках первого подхода объектом исследований являются структура и механизмы работы мозга человека, а конечная цель заключается в раскрытии тайн мышления. Необходимыми этапами исследований в этом направлении являются построение моделей на основе психофизиологических данных, проведение экспериментов с ними, выдвижение новых гипотез относительно механизмов интеллектуальной деятельности, совершенствование моделей и т. д.

Второй подход в качестве объекта исследования рассматривает искусственный интеллект. Здесь речь идет о моделировании интеллектуальной деятельности с помощью вычислительных машин. Целью работ в этом направлении является создание алгоритмического и программного обеспечения вычислительных машин, позво-

ляющего решать интеллектуальные задачи не хуже человека.

Наконец, третий подход ориентирован на создание смешанных человеко-машинных, или, как еще говорят, интерактивных интеллектуальных систем, на симбиоз возможностей естественного и искусственного интеллекта. Важнейшими проблемами в этих исследованиях является оптимальное распределение функций между естественным и искусственным интеллектом и организация диалога между человеком и машиной. [2]

Продвигаясь вперед, исследователи, работающие в области искусственного интеллекта (ИИ), обнаружили, что столкнулись с весьма запутанными проблемами, далеко выходящими за пределы традиционной информатики. Прежде всего, необходимо понять механизмы процесса обучения, природу языка и чувственного восприятия.

Для создания машин, имитирующих работу человеческого мозга, требуется разобраться в том, как действует миллиарды его взаимосвязанных нейронов. Лейбниц, Дж. Буль, К. Шеннон пришли к выводу, что самая трудная проблема, стоящая перед современной наукой – познание процессов функционирования человеческого разума, а не просто имитация его работы.

Ученым трудно прийти к единой точки зрения относительно самого предмета их исследований – интеллекта. Марвин Минский и Сеймур Пейперт считают, что интеллект – это умение решать сложные задачи; А. Тьюринг и Н. Винер рассматривают его как способность к обучению, обобщениям и аналогиям.

Многие исследователи ИИ склонны принять тест машинного интеллекта, предложенный выдающимся английским математиком и специалистом по вычислительной технике Аланом Тьюрингом: «Компьютер можно считать разум-

ным, если он способен заставить нас поверить, что мы имеем дело не с машиной, а с человеком». [3]

А. Н. Колмогоров, считает, что любая материальная система, с которой можно достаточно долго обсуждать проблемы науки, литературы и искусства, обладает интеллектом.[3] Другим примером поведенческой трактовки интеллекта может служить известное определение А. Тьюринга – «В разных комнатах находятся люди и машина. Они не могут видеть друг друга, но имеют возможность обмениваться информацией (например, с помощью электронной почты). Если в процессе диалога между участниками игры людям не удастся установить, что один из участников – машина, то такую машину можно считать обладающей интеллектом», раскрывая суть его мысли, мы можем сказать, что компьютеры достигли такого уровня, когда они могут мыслить и рассуждать самостоятельно. Машина заставила поверить человека в то, что она разумное существо.

А. Тьюрингом также был предложен план имитации мышления: «Пытаясь имитировать интеллект взрослого человека, – пишет Тьюринг, – мы вынуждены много размышлять о том процессе, в результате которого человеческий мозг достиг своего настоящего состояния... Почему бы нам вместо того, чтобы пытаться создать программу, имитирующую интеллект взрослого человека, не попытаться создать программу, которая имитировала бы интеллект ребенка? Ведь если интеллект ребенка получает соответствующее воспитание, он становится интеллектом взрослого человека... Наш расчет состоит в том, что устройство, ему подобное, может быть легко запрограммировано... Таким образом, мы расчленим нашу проблему на две части: на задачу построения «программы-ребенка» и задачу «воспитания» этой программы». [4]

Основываясь на плане Тьюринга, можно создать программу, которая превратила бы машину в разумное существо, которое бы поддавалась «воспитанию». Но, создав такую программу, мы можем столкнуться с проблемой взаимоотношений между человеком и роботом. Эта проблема является частью более общей проблемы взаимоотношений между человеком и техникой. Сущность этой проблемы состоит в том, что с развитием техники и под ее влиянием меняется сам человек. Техника позволяет удовлетворить материальные потребности человека, но при этом возникают новые потребности, меняется сам уклад жизни, меняется характер труда. Это не может не оказывать влияния на духовный мир человека, на этическую и эстетическую сторону жизни человека. Дж. Миллер писал: «Персональный дух гибнет в обезличенном технократическом сознании, человек теряет самое главное – свою уникальную персональность...». [5]

Сегодня компьютерные системы ещё работают по принципу «понимания», как надо выполнить введенную в них программу, но «не понимают», что они при этом делают, а с появлением интеллектуальных систем станет возможным, чтобы ЭВМ «понимали», как построить нужную для решения поставленной задачи программу и алгоритм его выполнения.

При традиционном способе решения задачи на ЭВМ суть самой задачи знал программист, а ЭВМ выполняла указанные действия. В паре «программист-ЭВМ» лишь первый знал, что делает ЭВМ, а машина просто выполняла нужные преобразования и вычисления. В этой схеме пара «программист-ЭВМ» не могут существовать отдельно друг от друга.

Появление интеллектуальных систем свидетельствовало о сломе этой парадигмы. И наша задача будет заключаться в том, чтобы научить ма-

шину действовать самостоятельно, без указаний программиста.

Рассмотрим основные научные направления внедрения информационных технологий в учебный процесс.

Первое научное направление ориентировано на совершенствование традиционных методов обучения за счет использования в учебном процессе информационных технологий и искусственного интеллекта. Педагоги в своей практике используют последние достижения информационных технологий в двух основных областях. Они либо ограничиваются демонстрацией на отдельных занятиях моделей процессов и физических явлений, созданных на основе современных программных средств, либо разрабатывают автоматизированные обучающие системы, экспертно-обучающие системы, электронные курсы и др., которые имеют достаточно хорошие дидактические свойства.

Объектом этого направления исследований являются учебные процессы, ограниченные рамками конкретных учебных дисциплин.

Второе научное направление сформировалось сравнительно недавно и ориентировано для исследования процессов дистанционного обучения. Объектом исследований этого направления является учебные процессы, организуемые на основе мощных коммуникационных систем, искусственном интеллекте и глобальных вычислительных сетях, к которым предъявляются повышенные требования по передаче больших объемов информации в реальном масштабе времени.

Результаты внедрения исследований первого и второго направления в учебный процесс, на наш взгляд, имеют как достоинства, так и недостатки. Отметим лишь некоторые из них.

К достоинствам внедрения в учебный процесс искусственного интеллекта, которые совершенствуют традиционные методы обучения в ву-

зе можно отнести: во-первых, повышение эффективности обучения; во-вторых, разработка отдельных занятий или автоматизированных курсов не требует значительных материальных и финансовых ресурсов; в-третьих, для создания моделей отдельных процессов и физических явлений требуются лишь знания предметной области и знания одного из языков программирования высокого уровня.

К недостаткам можно отнести отсутствие единого методологического подхода при создании дидактических средств обучения, основанных на последних достижениях информационных технологий.

Третье научное направление, которое отличается от первых двух тем, что его основу будут составлять интеллектуальные информационные технологии. По определению ГОСТ [6], интеллектуальная информационная технология – это приемы, способы и методы выполнения функций сбора, хранения, обработки, передачи и использования знаний.

В отличие от первых двух направлений исследований, где объектом исследования являются познавательные и учебные процессы как основа искусственного интеллекта, в третьем направлении – объектом исследований является сам искусственный интеллект как образовательная система в целом, т.е. высшее учебное заведение с функциями информационного обеспечения и управления учебным процессом. Другими словами, высшее учебное заведение рассматривается как сложная обучающая система, состоящая из двух взаимосвязанных структур – организационной и технической (корпоративная вычислительная сеть вуза), в которой реализуется учебный процесс, основанный на использовании принципа гибридного интеллекта (связь естественного и искусственного интеллектов).

Таким образом, внедрение искусственного интеллекта в учебный процесс решит многие проблемы при создании дидактических средств обучения, повысит эффективность учебного процесса, будет способствовать усовершенствованию методов обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Компьютер обретает разум. Под ред. В.Л. Стефанюка, М. 1990.
2. Кибернетика становление информатики. Москва: Наука, 1986.

3. Колмогоров А.Н. Жизнь и мышление как особые формы существования материи. – В кн.: О сущности жизни. М.: Наука. 1964.
4. Тьюринг А. Может ли машина мыслить? М.: Физматгиз, 1960.
5. Miller J.S. Man and world. N.Y., 1971.
6. Система обработки информации. Интеллектуальные информационные технологии. Термины и значения. К.: Держстандарт Украины. ДСТУ 2481-94.

Шварцкоп О.Н., студентка,

Костанайский государственный педагогический институт

Олейников Г.А., учащийся, СШ № 23, г. Костанай

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОУПРАВЛЕНИЯ ШКОЛЬНОГО КОЛЛЕКТИВА

Современное воспитание носит личностно-ориентированный характер и требует активного включения воспитанника в его структуру в качестве субъекта. Основным средством обеспечения субъектной позиции ученика в воспитании является самоуправление в детском коллективе.

Организация самоуправления в ученическом коллективе детей играет важную роль. С одной стороны, этот процесс обеспечивает их включенность в решение значимых для этого коллектива проблем, с другой, – формирует социальную активность, способствует развитию лидерства.

Организация самоуправления предполагает создание условий для освоения детьми комплекса новых социальных ролей. Это обеспечивается включением их в решение сложных проблем успеваемости, взаимоотношений, организации досуга. Через свое участие в решении этих проблем подростки вырабатывают у себя качества, необходимые для преодоления сложностей социальной жизни. От отношения детей к целям совместной деятельности зависит их участие в решении управленческих проблем. [1]

Решением проблемы организации самоуправления в образовательных учреждениях в советский и постсоветский периоды развития отечественной школы занимались: В. Д. Иванов, Н. К. Крупская, А. С. Макаренко, Н. Н. Никитина, М. И. Рожков и др. Задачи, функции и этапы развития самоуправления в образовательных учреждениях разного уровня рассматривали С.Н. Белоусов, В.И. Бочкарев, Б. П. Дементьев, В. А. Караковский, Н. К. Крупская, В. М. Опалихин, А. Сидорова, П. Франке и др.; структура самоуправления и его руководящих органов рассматривается в исследованиях А. С. Белошицкого, В. И. Бочкарева, Ю. В. Васильева, В. Д. Иванова, М. И. Рожкова, Е. Степанова и др.; технологии организации самоуправления разрабатывают И. А. Винтин, Н. Н. Никитина и др. [2]

В основе современной концепции детского коллектива, являющейся итогом интеграции накопившихся в сфере педагогики и смежных с ней наук знаний о нем, о закономерностях его развития, лежит интеграция системного подхода к детскому коллективу как педагогическому объекту

исследования. Он дал возможность соединить имеющиеся в науке данные в единую систему представлений о детском коллективе как цели, субъекте и объекте воспитания.

Процесс формирования детского коллектива современными педагогами рассматривается в качестве объекта исследования, при этом предметом исследования выступает процесс организации ученического самоуправления в детском коллективе.

Одной из целей педагогического исследования является изучение путей и способов организации ученического самоуправления как средства формирования коллектива и личности.

В этой связи, основными дидактическими задачами выступают: 1) изучить в педагогической теории и практике состояние проблемы организации самоуправления в детском коллективе; 2) уточнить содержание школьного самоуправления как структурного компонента воспитательной работы со школьниками; 3) осуществить экспериментальную проверку разработанных педагогических условий организации детского самоуправления в школе как средства становления личности школьника.

Решить поставленные задачи возможно при условии, если коллектив школьников рассматривается как социальная общность людей, объединенных на основе общественно значимых целей, общих ценностных ориентации, совместной деятельности и общения.

Коллектив как психолого-педагогическое явление в научной и методической литературе понимается различно. В одном случае под коллективом понимают любое организованное объединение людей, в другом – высокую степень развития группы.

Необходимо учесть, что детский коллектив – явление социально-педагогическое, возникающее, функционирующее и развивающееся в рамках

того или иного воспитательного института, с одной стороны, под воздействием воспитателей – взрослых, а с другой – в силу тех внутренних процессов самоорганизации, саморегуляции и самоуправления, которые ему свойственны как социально-психологической общности. При этом ученическое самоуправление – форма организации жизнедеятельности коллектива учащихся, обеспечивающая развитие их самостоятельности в принятии и реализации решений для достижения общественно значимых целей. [3]

Идеи «коллективного воспитания» были заложены в основу воспитательной деятельности С.Т. Шацкого, В.Н. Сороки-Росинского, М.М. Пистрака, П.Н. Лепешинского и др., а позднее – В.А. Сухомлинского, Т.Е. Конниковой, Л.И. Новиковой, Н.Я. Скороходовой, И.П. Иванова. Положения А.С. Макаренко стали основой теории и методики коллективного воспитания. [4]

Ученическое самоуправление формируется, изменяется и развивается в рамках управления школой. Это значит, что самоуправление можно и нужно рассматривать как неотъемлемый компонент управления школой.

Для формирования коллектива класса важна реализация комплекса однородных задач, решаемых классными руководителями в своей педагогической деятельности, которые можно назвать функциями управления коллективом. Среди них можно выделить целевые и процедурные функции, обеспечивающие реализацию поставленных педагогом целей.

Самоуправление как средство развития и саморазвития личности школьника формируется в три этапа: 1. Этап воздействия (личность получает удовлетворение от совместной деятельности, формируются активы). 2. Этап взаимодействия (пробуждение интересов личности к управленческой деятельности, создание ученического и школьного самоуправления). 3. Этап

создания (ориентация на личность, создание интегративной модели самоуправления). [5]

Формирование детского коллектива – сложный и, как правило, длительный процесс. В своем развитии коллектив проходит несколько стадий (этапов). Для выделения этапа надо определить критерии, по которым процесс развития коллектива можно разделить на стадии.

Как показывает практика работы образовательных учреждений, система ученического самоуправления находится в прямой зависимости от этапов формирования коллектива.

Для первого этапа характерно проведение педагогическим коллективом работы по воспитанию у учащихся уважения к самому себе, уважительного отношения к членам коллектива, желания и потребности помочь учителю, стремления к активной социальной деятельности. На этом этапе динамика развития ученического самоуправления полностью зависит от педагога. Поэтому здесь целесообразно разработать и реализовывать организационно-деятельностный проект по изучению уровня социальной активности учащихся и возможностей педагогов в ее развитии. Главная позиция воспитанников в жизнедеятельности первичных и общешкольных коллективов – исполнительская. Позиция педагога – позиция учителя, т.е. он личным примером, дидактическими приемами формирует у учащихся знания, умения, навыки самоуправленческой деятельности. Одновременно в процессе общеколлективных дел идет подготовка воспитанников к самоконтролю и самоанализу. Это в дальнейшем открывает возможность передачи функций управления отдельными делами от педагогов школы учащимся. Именно через коллективные формы идет активная подготовка учащихся к полной самоуправленческой деятельности.

Второй этап развития коллекти-

ва характеризуется стабильностью деятельности постоянно увеличивающегося ученического актива и постоянным расширением его прав и обязанностей. Инициатива в самоуправленческой деятельности на этом этапе исходит не только от педагога, но от значительной части детского коллектива. Некоторые виды деятельности коллектива полностью возглавляются учащимися. Формируются постоянно действующие органы самоуправления (штабы, бригады, содружества и т.п.). Члены этих органов становятся организаторами работы с учащимися по интересам, проведения дежурств. Все большее значение в жизнедеятельности учащихся приобретает собрание. Самоуправление становится ведущим условием утверждения школьника в коллективе. Расширяется содержание деятельности учащихся, и соответственно, разнообразными становятся связи как в школе, так и за ее пределами.

На данном этапе усиливается инструктивно-методическая работа педагогов в школе в связи с увеличением количества учащихся в органах ученического самоуправления.

Третий этап. Основой ученического самоуправления являются общественное мнение и твердо установившиеся традиции.

Самоуправление здесь выступает не столько средством и формой сплочения коллектива, сколько принципом. Принцип самоуправления является обязательным элементом содержания, организации и управления воспитательным процессом в школе. Значение общественного мнения заключается в том, что сами учащиеся, независимо от статуса в коллективе, поддерживают социально значимые начинания и в зависимости от участия в них оценивают позицию своих сверстников. В свою очередь, общественное мнение вдохновляет детей на сознательное служение интересам коллектива, способствует реализации личных и об-

публичных интересов, оптимальному сочетанию личного и общественного, общественного и личного. Складывается демократическое самоуправление, что меняет позицию педагога и воспитанника в коллективе.

На третьем этапе самоуправления учащиеся получают четкую структуру и содержательную завершенность. Это завершающий этап в формировании системы ученического самоуправления. Для него характерны расширение прав, обязанностей и усложнение функций органов само-

управления; передача отдельных воспитательных функций педагогов ученическим коллективам; постоянное увеличение числа воспитанников, принимающих участие в организации жизни коллектива; повышение роли общественных детских и молодежных организаций в жизни коллектива; выполнение управленческих функций в порядке очередности. [6]

Динамика самоуправления на разных этапах формирования представлена в таблице 1.

Таблица 1.

	Первый этап	Второй этап	Третий этап
Коллективу прису- щи:	отсутствие актива, общности целей, интереса к деятельности в коллективе	сформированность актива, заинтересованность учащихся в делах коллектива	Наличие общественного мнения, постоянно меняющегося актива в органах управления
Функции само- управления	исполнительская	организаторская	управленческая
Содержание функ- ции	получение задания, определение режима выполнения, экспертная оценка, самооценка, самоконтроль и др.	определение цели и усвоение задач, обеспечение работы (условия, средства), распределение обязанностей, оперативное руководство, подведение итогов	оценка, анализ, принятие решения, организация планирования, контроль, регулирование
Тенденция развития самоуправления	метод	форма	принцип
Элементы системы ученического само- управления	задание, поручение, расстановка, взаимоконтроль и др.	учком, старостат, комиссии, бригады, штабы и др.	коллективное планирование, проведение, анализ
Способы привлече- ния учащихся к са- моуправлению	назначение ответст- венных лиц	выборность актива демократическим путем	участие каждого в организации дела в порядке очередности
Позиция педагога	учитель	консультант	партнер
Характер деятель- ности педагога	сообщает учащимся знания и значение самоуправления, формирует положительные мотивы у учащихся к самоуправленческой деятельности, вырабатывает у учащихся навыки самостоятельной работы	передает учащимся организаторский опыт, показывает пример участия в общественной работе, носителем традиций, сложившихся в самоуправлении	сотрудничество на равных началах, на равных основаниях при выполнении общих задач в управлении школой

Для анализа опыта организации самоуправления в детском коллективе в практической работе был проведен опрос среди учителей и анкетирование среди учеников 3-х классов (4 «В» – начальное звено; 6 «А» – среднее звено; 10 «А» – старшее звено) на базе средней школы № 22.

На базе средней школы № 22 действует модель ученического самоуправления школа «Лидер».

Анкетирование проводилось по методике М.И.Рожкова в 3-х классах: начальное звено, среднее звено, старшее звено.

Методика выявления уровня развития самоуправления в детском коллективе.

Цель: определение уровня развития самоуправления в детском коллективе.

При обработке результатов 24 вопроса разбиваются на 6 групп, что обусловлено различными аспектами самоуправления. Это:

- 1) вовлеченность подростков в детское самоуправление (вопросы 1–4);
- 2) уровень организованности в детском коллективе (вопросы 5–8);
- 3) ответственность за результаты совместной работы коллектива (вопросы 8–12);
- 4) участие коллектива в детском самоуправлении (13–16);
- 5) взаимодействие с другими коллективами в организации совместной деятельности (вопросы 17–20);
- 6) осознание ответственности за результаты работы всего коллектива (вопросы 21–24).

Результаты исследования по методике М.И.Рожкова показали, что уровень развития самоуправления в коллективе 4 «В» класса определяется в процентном соотношении 70 %, что соответствует высокому уровню развития ученического самоуправления в классе, а уровень развития самоуправления в 6 «А» классе – 84 %, что так-

же соответствует высокому уровню. Уровень развития самоуправления в 10 «А» классе составляет 79 %.

Если рассматривать по различным аспектам самоуправления, то получим следующие результаты:

4 «В» класс:

Вовлеченность подростков в детское самоуправление	65 %
Уровень организованности в детском коллективе	65 %
Ответственность за результаты совместной работы коллектива	68 %
Участие коллектива в детском самоуправлении	66 %
Взаимодействие с другими коллективами в организации совместной деятельности	75 %
Осознание ответственности за результаты работы всего коллектива	81 %

6 «А» класс:

Вовлеченность подростков в детское самоуправление	87 %
Уровень организованности в детском коллективе	86 %
Ответственность за результаты совместной работы коллектива	70 %
Участие коллектива в детском самоуправлении	75 %
Взаимодействие с другими коллективами в организации совместной деятельности	99 %
Осознание ответственности за результаты работы всего коллектива	92 %

10 «А» класс:

Вовлеченность подростков в детское самоуправление	70 %
Уровень организованности в детском коллективе	90 %
Ответственность за результаты совместной работы коллектива	72 %
Участие коллектива в детском самоуправлении	71 %
Взаимодействие с другими коллективами в организации совместной деятельности	91 %
Осознание ответственности за результаты работы всего коллектива	85 %

Готовность педагогического коллектива к организации ученического самоуправления рассматривается в исследовании как ведущее педагогическое условие эффективности организации ученического самоуправления, требующей соуправления и сотворчества педагогов и учащихся в управленческо-педагогической деятельности.

При опросе учителей я задала им всего 2 вопроса, которые, на мой взгляд, достаточно открыто показали отношение самих учителей к самоуправлению в школе. Было опрошено 15 респондентов.

Результаты опроса показали: на вопрос «Нужны ли в школе органы самоуправления?» 76 % респондентов ответили «да», 18 % – «нет» и 6 % – «не знаю». На вопрос: «Если нужны, то для решения каких вопросов?» 68 % опрошенных респондентов ответили, что для организации досуга и внеурочных мероприятий, 16 % – решать проблемы школьной жизни, 9 % – решать вопросы учебной деятельности и 7 % помогать директору школы.

Анализ результатов нашей опытно-экспериментальной работы показал, насколько развито детское самоуправление в средней школе № 22. В то же время можно обозначить перспективы дальнейшей разработки обозначенной проблемы: прежде все-

го, это разработка теории и практики организации ученического самоуправления; разработка вопросов организации самоуправления в связи с нравственным воспитанием учеников; выявление и обоснование новых направлений ученического самоуправления и разработка новых организационных форм, актуальных на современном этапе развития системы среднего образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Патока, Л.Л. Система ученического самоуправления [Текст] / Л.Л. Патока // Классный руководитель 2005, №4.
2. Новикова, Л.И. Самоуправление в школьном коллективе [Текст] / Л.И. Новикова. – М.: Знание, 1988. – 80 с.
3. Советский энциклопедический словарь [Текст]. Гл. ред. А.М. Прохоров – 4-е изд., М., 1988.
4. «Педагогика» [Текст]. Под редакцией Ю.К. Бабанского. «Просвещение», Москва, 1983 г.
5. Басс, Н.М. Самоуправление как развитие и саморазвитие личности школьника [Текст] / Н.М. Басс // статья.
6. Рогаткин, Д.В. Школьное ученическое самоуправление [Текст]: учебник / Д.В. Рогаткин. – Петрозаводск: Юниорский союз «Дорога», 2002.

Шумейко Т.С., ст. преподаватель, магистр педагогики и психологии
Костанайский государственный педагогический институт

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Профессиональная подготовка молодежи к труду является заключительной ступенью образования, важным средством распространения знаний и опыта.

На первых ступенях развития человеческого общества школ как специальных учреждений не было. Знания и опыт передавались чисто

эмпирическим путем: от старших к младшим.

Россия была одной из стран, где в начале XVIII века возникли профессиональные учебные заведения. В 1701 году в Москве была создана школа математических и навигационных наук. Создавались горнозаводские школы, с 1721 года при сибир-

ских заводах стали создавать горные училища.

Прогрессивные деятели XVIII века М.В. Ломоносов, В.Н. Татищев, И.Т. Посошков видели необходимость обучения «искусствам и ремеслам», понимали экономическую и просветительную роль профессиональных учебных заведений. В произведениях В.Н. Татищева высказаны мысли о подготовке квалифицированных работников, о необходимости связи общеобразовательной подготовки с профессиональной, о путях обучения ремеслам, содержании горного образования.

Реформы царского правительства в XVIII веке по созданию школьных учреждений для специальной подготовки рабочих способствовали политике упрочения дворянства и его привилегий. Основной формой подготовки рабочих и ремесленников еще надолго оставалась система ремесленного ученичества, возникшая в XII – XIII веках на основе договора между мастерами и родителями.

Процесс разложения феодальных производственных отношений, развитие элементов капитализма вызвали уже в начале XIX века кризис крепостнической системы. Рост городов, увеличение доли свободного труда, появление машинного производства, развитие промышленных предприятий и товарно-денежных отношений потребовали решения вопроса о развитии профессиональной подготовки работников для различных отраслей экономики и торговли.

Выдающиеся деятели русской педагогики первой половины XIX века А.И. Герцен, В.Г. Белинский, Н.И. Пирогов и другие, понимая экономическое и просветительное значение профессионального образования, распространения технических знаний, в то же время боролись против тенденции ранней и узкой специализации, отрыва профессиональной подготовки от общего образования. Важная роль в

развитии профессионального образования принадлежит К.Д. Ушинскому, который поставил задачи создания системы школьного ремесленного обучения в России, показал пагубность системы ремесленного ученичества и целесообразность создания ремесленных школ для детей и воскресных школ для взрослых рабочих.

Царское правительство не учитывало объективных потребностей в развитии профессионального образования, вызванных ростом капиталистических отношений. Заводы и фабрики пополнялись подготовленными людьми за счет создания специальных классов и дополнительных курсов при гимназиях и уездных училищах. Таким путем царизм направлял детей средних слоев населения в сторону ремесленной практической подготовки. Это не могло удовлетворить русскую буржуазию, нуждавшуюся не в разрозненных формах подготовки мастеров и квалифицированных рабочих для своих предприятий, а в создании системы профессионально-технического образования, которая целенаправленно готовила бы кадры для новых предприятий.

С 80-х годов XIX века начинается новый этап в развитии профессионально-технического образования. Развитие капиталистических отношений, обусловленное буржуазными реформами 60-х годов, обострило противоречие между состоянием технического образования в стране и потребностями промышленности в квалифицированных рабочих и мастерах. В 1884 году был разработан «Общий нормальный план промышленного образования в России» – проект, предусматривавший систему мер по укреплению экономического могущества русской буржуазии. Исходными для разработки системы промышленного образования были признаны следующие положения: связь системы профессионального образования с нуждами промышленности и введение

трех ступеней подготовки помощников инженеров, мастеров и рабочих; ликвидация узкой специализации; согласование общего и специального образования. Значительную роль в развитии профессионально-технического образования в этот период сыграли различные общества, ставившие целью содействие экономическому развитию России. Особенно велика роль Постоянной комиссии по техническому образованию Русского технического общества, созданной в 1868 году. К разработке вопросов профессионального образования в России комиссии удалось привлечь многих известных педагогов: Н.Х. Весселя, П.Ф. Лесгафта, А.Н. Острогорского и других, крупных ученых-экономистов А.И. Чупрова, И.И. Янжула, Н.А. Каблукова, инженеров-педагогов С.А. Владимирского, Д.К. Советкина.

В 1868–1873 гг. в учебных мастерских Московского технического училища группой ученых, мастеров и инженеров во главе с Д.К. Советкиным была разработана первая в мировой практике дидактически обоснованная система производственного обучения слесарному, токарному, столярному и кузнечному ремеслам, получившая название операционной. Д.К. Советкин впервые ввел научный анализ процесса труда, выделив учебные единицы (приемы-операции), которые позволяли обучать не целостному изготовлению каждого изделия, а систематическому, в нарастающей сложности овладению операциями своего ремесла. Однако система Д.К. Советкина обнаружила и некоторые недостатки, которые были преодолены С.И. Владимирским, предложившим синтез операционного и предметного начал в построении программ производственного обучения: учащиеся изучали основные приемы выполнения работ на подобранных типичных изделиях, расположенных по степени возрастания сложности их изготовления. Операционно-предметная

система была официально рекомендована для использования в мастерских профессиональных школ.

В период становления советской школы Н.К. Крупская, А.В. Луначарский, П.П. Блонский, С.Т. Шацкий, А.С. Макаренко большое внимание уделяли вопросам политехнизации школы. Обучение труду в политехнической школе должно формировать у учащихся общие трудовые навыки и способствовать осмыслению трудовых процессов с точки зрения техники, организации труда, их общественной значимости, учитывая при этом жизненный опыт детей. Трудовая школа требовала соответствующей подготовки учителей: «Над учительством нужна еще огромная работа, прежде чем оно сможет стать действительным руководителем трудовой школы» [1, С.157].

Впервые должность инструктора труда в школе была введена в 1919 году. В связи с острой потребностью в преподавателях по сельскохозяйственному производству были приняты меры по подготовке школьных инструкторов по сельскому хозяйству из числа школьных учителей, способных организовать работу учащихся на пришкольных участках. Возникли новые формы подготовки педагогических кадров профессиональной школы. Первым средним техническим учебным заведением, готовившим инструкторские кадры, стал Московский институт инструкторов рабочего образования (позднее – индустриально-инструкторский техникум), созданный в 1921 году. В этот период в подготовке учителей трудового обучения и педагогов для профессиональных школ особое место занимали два высших учебных заведения, работавшие по индустриальным планам: Академия коммунистического воспитания им. Н.К. Крупской и индустриально-педагогический институт им. К. Либкнехта. Основными формами подготовки педагогов и инструкторов

различного рода курсы. Так, в 1925 году при МВТУ были организованы высшие педагогические курсы, которые на протяжении более двадцати лет давали педагогическую подготовку уже имевшим высшее специальное образование или студентам старших курсов МВТУ, желающим посвятить себя педагогической деятельности.

Состоявшаяся в мае 1932 года вторая сессия ГУСа Наркомпроса обсудила ряд вопросов, относящихся к системе педагогического образования и подготовке кадров в педагогических вузах. В докладе С.Е. Гайсеновича о проблемах подготовки учителей производственного обучения были выдвинуты следующие требования к подготовке педагога для индустриальной школы:

1. Преподаватель любого общетехнического или специального предмета должен основательно знать производственный процесс, которому обучает. Поэтому он должен иметь одну из инженерных профессий и квалификацию не ниже техника.

2. Профиль подготовки должен быть широким.

3. При составлении учебного плана и программы педагогического вуза или факультета для подготовки такого педагога нужно решить следующие вопросы: в чем должен заключаться политехнизм этой подготовки; какие знания по общетехническим и специальным дисциплинам в программах должны быть даны конкретно, а какие обобщенно; какова должна быть разница в теоретической и практической подготовке между инструктором по труду и преподавателем специального предмета [2, С. 20–30].

В 30-е годы стоял вопрос о том, вооружать ли рабочей профессией и специальностью будущего педагога в стенах педагогического вуза или же требовать соответствующей подготовки от поступающих в педагогический вуз, в котором будут обучать только

педагогике. Реорганизуя в соответствии с новыми потребностями народного хозяйства систему высшего педагогического образования, Наркомпрос РСФСР разделил педагогические институты на две группы: агропединституты и индустриальные пединституты с трехлетним сроком обучения. В соответствии с этим в индустриальных и агропединститутах возникло отделение политехнического труда, готовящее учителей трудового обучения и инструкторов труда.

В декабре 1936 года Наркомпросом РСФСР было принято решение ликвидировать трудовое обучение как самостоятельный предмет во избежание перегрузки школьников, а высвобожденные таким образом средства направить на совершенствование учебно-материальной базы школы. После 1936 года все индустриально-педагогические институты были реорганизованы в обычные педагогические.

В годы Великой Отечественной войны в условиях острой нехватки рабочих рук с новой силой встал вопрос о трудовой подготовке школьников. В августе 1943 года Наркомпрос вынес решение об организации курсов подготовки инструкторов по труду.

В послевоенные годы политехническому обучению в школе отводилось большое место. В директивах по пятому пятилетнему плану развития СССР на 1951–1955 годы выдвигалось требование приступить к осуществлению политехнического обучения в средней школе. Министерство просвещения РСФСР и Академия педагогических наук Российской Федерации ввели в 585 школах республики с 1956–1957 учебного года новый учебный план. В этих экспериментальных школах предусматривалось изучение специальных курсов, которые знакомили учащихся с основами индустриального производства, и вводилась производственная практика учащихся на промышленных предприятиях и в

сельском хозяйстве. Со следующего учебного года по такому плану работало в Российской Федерации 25% средних школ.

В 1956 году постановлением от 18 августа «О мерах повышения качества подготовки учителей для общеобразовательных школ» был установлен пятилетний срок обучения и введена подготовка учителей широкого профиля вместо существовавшей в послевоенный период подготовки по узкому профилю.

В 80-е годы XX века осуществлялась реформа общеобразовательной и профессиональной школы. Средняя общеобразовательная школа стала одиннадцатилетней. Трудовое обучение в X–XI классах сочетается с овладением профессиями, требующимися для материального производства и непроизводственной сферы. Существовавшие различные типы профессионально-технических учебных заведений реорганизованы в единый тип учебного заведения – «Среднее профессионально-техническое училище» (СПТУ) с соответствующими отделениями по профессиям, формам и срокам обучения в зависимости от уровня образования поступающих.

В этот период подготовка рабочих кадров осуществлялась на научной основе. Учеными были разработаны: теория группировки рабочих профессий; теория стадийного обучения; новые принципы составления учебных программ; теория ступенчатого обучения рабочих непосредственно на производстве; новые учебные планы и программы по группам родственных профессий. Созданы очерки по истории профтехобразования. Вышли учебники «Профессиональная педагогика» и «Производственная педагогика». Отделением педагогики и психологии АПН СССР была разработана проблематика научных исследований по профессиональной педагогике и психологии профтехобразования. Исследователи отме-

чали зависимость качества подготовки молодых рабочих от степени квалификации инженерно-педагогических кадров и необходимость научного подхода при подготовке будущих инженеров-педагогов. С.Я. Батышев подчеркивал необходимость возродить идеи 20-х годов о специально-педагогическом образовании. В.В. Егоров, Б.К. Моминбаев, В.И. Нартя, отмечая низкий уровень специалистов с высшим образованием в системе профтехобразования (в 1989 году – 53,9 %), указывали на необходимость подготовки инженера-педагога, «сочетающего профессионально-технические и педагогические составляющие высшего инженерно-педагогического образования» [3, С.68]. Организационные стороны подготовки инженеров-педагогов нашли свое отражение в трудах А.И. Пастухова, В.А. Мосолова, А.Г. Молибога, Б.А. Белькевича, Б.А. Соколова. Методические вопросы рассматривались в работах Н.И. Кравцова, В.И. Никифорова, А.А. Бытева, А.Т. Маленко и др.

Таким образом, проблема подготовки учителя профессионального обучения находит отражение в научно-педагогической литературе на протяжении длительного периода времени. На основе изученных документов мы предлагаем представленную ниже периодизацию развития профессиональной подготовки молодежи и подготовки учителей профессионального обучения.

1. С античности до XII века – знания и опыт приобретались и передавались чисто эмпирическим путем: от старших к младшим.

2. С XII века до XVIII века – основной формой подготовки ремесленников и рабочих являлась система ремесленного ученичества на основе договора между мастерами и родителями.

3. С начала XVIII века до 80-х гг. XIX века – возникновение профессиональных учебных заведений.

4. С 80-х гг. XIX века до начала XX века – исходными для разработки системы промышленного образования были признаны: связь системы профессионального образования с нуждами промышленности и введение трех ступеней подготовки помощников инженеров, мастеров и рабочих; ликвидация узкой специализации; согласование общего и специального образования. Разработка дидактически обоснованных систем производственного обучения.

5. 1919–1930 гг. – начало коренных преобразований в области трудового обучения, политехнического образования учащихся и подготовки инструкторов по труду; формирование системы педагогического образования, становления новых типов педагогических учебных заведений.

6. 1931–1940 гг. – разработка методической проблемы подготовки учителей трудового обучения и инженерно-педагогических работников, постановки трудового обучения как самостоятельного учебного предмета (и его ликвидация в 1936 году), перевода индустриально-педагогических институтов в педагогические институты.

7. 1941–1945 гг. – массовое участие школьников в производительном труде; организация курсов ускоренной подготовки инструкторов по труду.

8. 1945–1961 гг. – развитие системы профессионально-педагогической подготовки учителей трудового обучения, характеризующейся специфическими особенностями подготовки инструкторов трудового обучения и учителей общетехнических дисциплин, трудового и производственного обучения.

9. 1961–1990 гг. – начало системной разработки теоретических основ специальной и профессионально-ме-

тодической подготовки будущих учителей трудового обучения, развития содержания и процесса его подготовки для различных типов учебных заведений.

10. С 1990 г. – дальнейшее совершенствование профессиональной подготовки учителей трудового обучения.

Таким образом, проблема профессиональной подготовки молодежи имеет давние исторические корни. Состояние проблемы подготовки учителя профессионального обучения во многом определяется потребностями развития профессионально-технического образования, а также трудовой и профессиональной подготовки молодежи, которые в свою очередь отражают уровень социально-экономического развития общества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Крупская Н.К. Педагогические сочинения в 6-ти т. / Под ред. А.М. Арсеньева, Н.К. Гончарова, П.В. Руднева. Т.1, М.: Педагогика, 1978. – 368с.
2. Гайсенович Е.С. Проблемы индустриального педагога // Жизнь рабочей школы. – 1930. – № 1. – С. 20-30.
3. Егоров В.В., Моминбаев Б.К., Нарта В.И. Совершенствование подготовки инженерно-педагогических кадров профтехобразования Казахстана / Под ред. Абдыкаримова Б.А. – Алматы: Казахстан, 1992. – 177 с.
4. Булгаков А.А. Профессионально-техническое образование в СССР на современном этапе. – М.: Высшая школа, 1977. – 311 с.
5. Яковлев П.С. Подготовка будущих учителей технологии и предпринимательства к экономическому образованию школьников: Дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 2005. – 200 с.

Абдыкаликова К.А., кандидат химических наук, доцент
 Нечипоренко Л.П., магистрант
 Костанайский государственный педагогический институт

ФИТОХИМИЧЕСКИЙ СОСТАВ НАДЗЕМНОЙ ЧАСТИ ОБЛЕПИХИ КРУШИНОВИДНОЙ

Растительное сырье – богатейший кладёз питательных и целебных компонентов в рационе человека. Издревле народная традиционная медицина использовала для улучшения здоровья человека отвары, настои, настойки, морсы, соки – извлечения разного рода из растительного сырья. Современные тенденции в питании человека, профилактике и лечении заболеваний – это, в значительной мере, отказ от химически синтезированных композиций при расширенном потреблении растительных комплексов.

Оздоровление с помощью различных народных средств на основе облепихи крушиновидной велось на протяжении многих веков. В народной медицине используют листья, молодые ветви и семена облепихи. Плоды и листья облепихи обладают ранозаживляющим, противовоспалительным, болеутоляющим, жаропонижающим, противоопухолевым действием. [1, 2]

Цель данной работы – изучение фитохимического состава надземной части облепихи крушиновидной и сравнение химического состава в за-

висимости от фазы вегетации, места и условий произрастания.

Облепиха крушиновидная – это природный концентрат биологически активных веществ. В народной медицине используют листья и побеги облепихи в качестве эффективных средств для заживления наружных ран и внутренних язв, для лечения заболеваний кожи, а также стимуляции физической силы.

Для экспериментов использовались листья и побеги дачной облепихи, собранной в районе КЖБИ г.Костаная; листья и побеги облепихи, произрастающей на территории Нефтебазы. Сырьё заготовлено в период апрель – май 2008 года.

В ходе экспериментальных исследований определено количественное содержание общей кислотности, витамина С, дубильных веществ в листьях, побегах облепихи.

Исследуемые объекты анализировались на общую кислотность. [3]

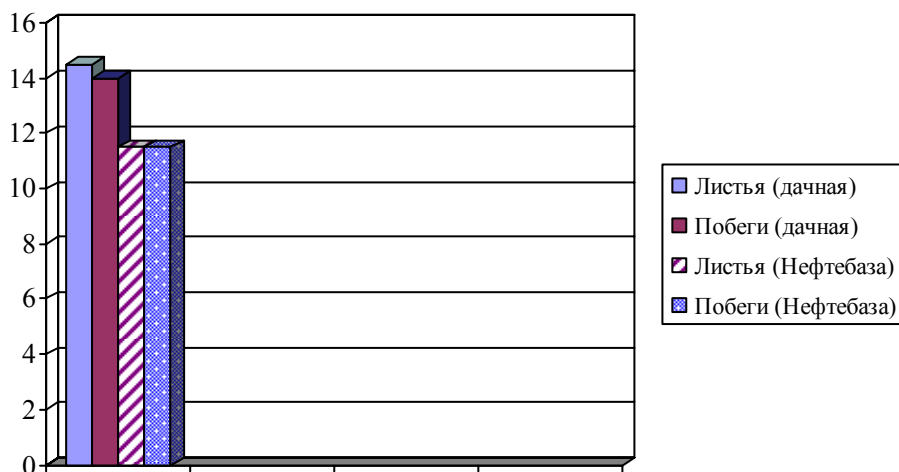
Данные общей кислотности листьев и побегов облепихи в зависимости от фазы вегетации, места и условий произрастания представлены в таблице 1 и в диаграмме 1.

Таблица № 1 - Содержание общей кислотности

Органы растения	Листья (дачная)	Побеги (дачная)	Листья (Нефтебаза)	Побеги (Нефтебаза)
Орг. кислоты, м - экв	14,50	14,00	11,50	11, 50

Диаграмма №1 –

Содержание общей кислотности, м - экв



Из полученных данных можно заключить, что в надземной части облепихи дачной содержится органических кислот больше, чем в надземной части облепихи, собранной с территории Нефтебазы. Это можно объяснить тем, что, возможно, на содержание общей кислотности вегетативных органов облепихи, заготовленной с территории Нефтебазы, влияют ионы металлов (Pb и др.), ко-

торые обычно содержатся в выхлопных газах автотранспорта. [4]

В ходе дальнейших исследований в данных объектах определено содержание витамина С.

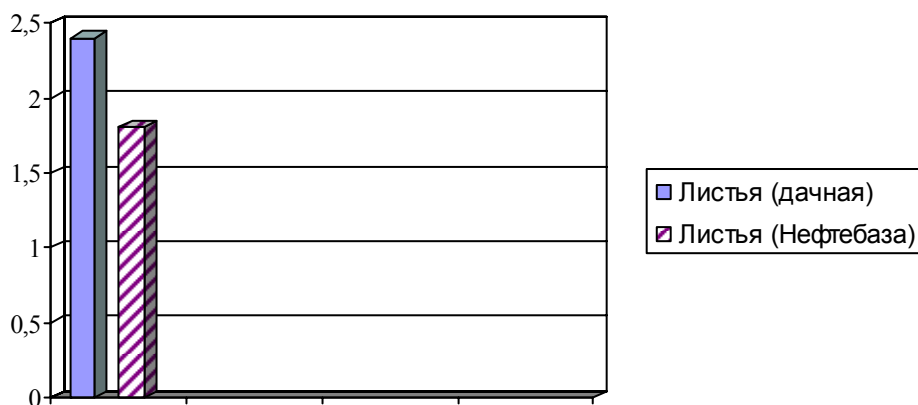
Данные количественного содержания аскорбиновой кислоты в листьях и побегах облепихи в зависимости от фазы вегетации, места и условий произрастания представлены в таблице 2 и в диаграмме 2.

Таблица №2 - Количественное содержание аскорбиновой кислоты

Органы растения	Листья (дачная)	Побеги (дачная)	Листья (Нефтебаза)	Побеги (Нефтебаза)
Витамин С в 100 г продукта, г	2,4	-	1,8	-

Диаграмма №2 -

Количественное содержание аскорбиновой кислоты, г/100 г сырья



По результатам исследований можно заключить, что на начальной стадии развития растения витамин С накапливается именно в листьях. Низкое содержание витамина С в листьях облепихи, заготовленной с территории Нефтебазы, в сравнении с листьями облепихи дачной можно объяснить тем, что аскорбиновая кислота легко разрушается в результате окисления, которое ускоряется следами ионов

металлов, содержащимися в выхлопных газах.

В ходе эксперимента определено количественное содержание дубильных веществ в надземной части облепихи крушиновидной.

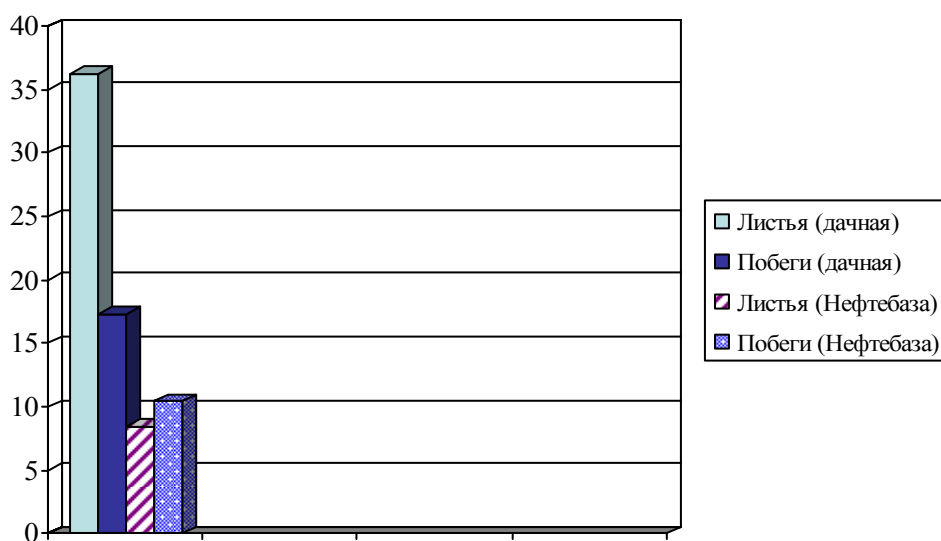
Данные количественного содержания дубильных веществ в листьях и побегах облепихи в зависимости от фазы вегетации, места и условий произрастания представлены в таблице 3 и в диаграмме 3.

Таблица №3 - Количественное содержание дубильных веществ

Органы растения	Листья (дачная)	Побеги (дачная)	Листья (Нефтебаза)	Побеги (Нефтебаза)
Дубильн. вещества, %	36,22	17,28	8,43	10,47

Диаграмма №3 -

Количественное содержание дубильных веществ, %



Качественные реакции на дубильные вещества, проведённые раствором железоаммонийных квасцов дали положительные результаты, что является подтверждением присутствия конденсированных дубильных веществ (при проведении реакции с железоаммонийными квасцами появилось тёмно-зелёное окрашивание раствора).

Из полученных данных можно сделать вывод, что большее содержание дубильных веществ в листьях свя-

зано с тем, что интенсивное образование фенольных соединений происходит в молодых, интенсивно растущих тканях, так как фенольные соединения способны стимулировать ростовые процессы; производные фенольных соединений в виде убихинонов являются переносчиками водорода в нормальной дыхательной цепи. Низкое содержание дубильных веществ в листьях, побегах облепихи, собранных с территории Нефтебазы, можно объяснить тем, что дубильные веще-

ства связываются металлами, содержащимися в выхлопных газах.

Полученные результаты научных исследований подтверждают предположение, что содержание биологически активных веществ разных органов растений зависит от фазы вегетации, места и условий произрастания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бурмистров А.Д. Ягодные культуры. – Ленинград: Колос, 1972. – 384 с.

2. Аксенова Н.А., Фролова Л.А. Деревья и кустарники для любительского садоводства и озеленения. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 160 с.
3. Абдыкаликова К.А. Фитохимический анализ лекарственных растений: Методическое пособие для спецпрактикума. В 2-х частях. – Костанай: КГУ им. А.Байтурсынова, 2002. – 60 с.
4. Кретович В.Л. Биохимия растений: учебник для биологических факультетов университетов / В.Л.Кретович. – М.: Высшая школа, 1980. – 445 с.

Ваулина Н.М.

кандидат педагогических наук, учитель химии высшей категории, отличник образования РК, гимназия № 5, г. Рудный

ХИМИКО–МАТЕМАТИЧЕСКИЕ ЗНАНИЯ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ ХИМИИ

В развивающем обучении значительную роль в развитии мыслительной деятельности играет решение задач. Почему? Рассмотрим, какую деятельность осуществляет ученик в процессе решения задачи.

Условие: Сколько моль магния взаимодействуют с 5,6 л кислорода (н.у.). Решение задачи сводится к выявлению следующих связей (см.рис.5)

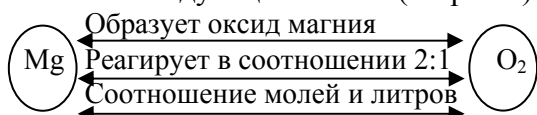


Рис. 5. Связи, выявляемые в задаче.

Таким образом, суть решения задачи – это выявление связей между кругами ассоциаций, относящихся к объектам задачи. Суть мышления – это то же выявление связей. Следовательно, решение типовых задач, безусловно, развивает мышление, способствует запоминанию определенных связей.

Какие проблемы возникают при формировании умения решать задачи?

Рассмотрим формирование умения решать задачи в традиционном обучении. Учитель излагает условие

какой-либо типовой задачи, показывает, как надо её решать, затем идёт закрепление. Учащимся надо усвоить и запомнить алгоритм действий в заданной типовой задаче. Чтобы его запомнить, нужно повторить от 16 до 30 раз. То есть для усвоения расчётов одного типа нужно, чтобы ученики прорешали около 16 задач этого типа. Если учесть, что нужно рассмотреть 25 типов задач, то есть в общей сложности 400 задач, а время на решение задач по программе почти не выделяется, то перед учителем встаёт проблема, как научить учеников решать задачи. Следующая проблема: как связать изучаемый теоретический материал с решением задач? Эта связь в программах по химии не отражается, каждый автор программы произвольно определяет, какие задачи решать в данном разделе изучаемого материала. Это создаёт неразбериху в этом вопросе, особенно сложно молодым учителям определить какие задачи, когда и в какой последовательности надо вводить при обучении учащихся.

Выделение блока химико-математических знаний необходимо, т.к.

1) Подчёркивает важность для развивающего обучения такой вид учебной деятельности учащихся, как решение задач.

2) Помогает учителю грамотно и своевременно вводить в учебный процесс каждый вид задач.

3) Определённые конкретные знания помогают ученику в решении задач, так как каждая задача решается на основе знаний определённой области. Учащиеся должны иметь возможность найти в соответствующей области такую последовательность общих знаний, применяя которые к условию задачи, они смогут в конечном итоге ответить на вопрос задачи.

4) Способствует формированию предметных компетенций.

Какие вопросы необходимо включить в этот блок знаний:

1) Что такое задача.

2) Классификация задач.

3) Логика изучения задач.

4) Какую проблему решает каждый тип задач.

5) Особенности условия каждого типа задач.

6) Строение каждого типа задач.

7) Алгоритм решения каждого типа задач;

8) Математические формулы, применяющиеся для решения химических задач.

Рассмотрим каждый вопрос.

1) *Определение задачи.*

Вопрос следует знать, так как и учитель и ученик должны знать определение каждого понятия, которое рассматривается на уроке. Это даёт возможность для лучшего понимания учеником учителя, даёт возможность говорить им на уроке на одном языке.

Задачи возникают тогда, когда субъект в своей деятельности, направленной на некий объект, встречает какое-то затруднение, преграду. То есть *задача – это знаковая модель какой-то ситуации, которая требует своего разрешения.* Иначе говоря, задача – знаковая модель какой-то проблемы. [348+]

2) *Классификация задач.*

Знание этого вопроса даёт основу ориентировочных действий при объяснении и решении задач (см. таб.1).

Таблица 1. Классификация задач.

Признак	Вид	Определение	Пример
Соотношение числа условий и требования задачи	1) Определённые задачи	Задачи, в которых задано необходимое и достаточное количество условий для решения задач.	Расчёты по формулам, расчёты соотношения растворителя и растворимого вещества.
	2) Неопределённые задачи	Задачи, в которых не достают условия для решения задач.	Расчёты по уравнению реакций.
	3) Переопределённые задачи	Задачи, в которых имеются лишние условия.	Задачи на избыток.
Наличие алгоритма решения задачи	1) Типовые задачи	Задачи, содержащие наиболее чётких действий и имеющие алгоритм решения.	Расчёты по формулам.
	2) Комбинированные задачи	Задачи, для решения которых необходимо и достаточно использовать алгоритмы двух, трёх типовых задач.	Расчёт по уравнению, когда одно вещество задано в виде раствора, с примесями, задачи на избыток, нахождение формулы вещества.
	3) Нестандартные задачи	Задачи, не имеющие явно выраженного алгоритма решения	

Далее рассмотрим классификацию типовых задач в виде таблицы (см. таб.2).

Таблица 2. Классификация типовых задач.

Признак	Вид	Определение	Пример
Химический объект, рассматриваемый в задаче.	1)Задачи на растворы	Задачи, целью которых является расчёт количественных характеристик компонентов раствора.	Найти массовую долю растворённого вещества при заданных массах раствора и растворённого вещества.
	2)Задачи на расчёт по химическим формулам	Задачи, целью которых является расчёт количественных характеристик компонентов данного вещества.	Найти массовую долю элементов в заданном веществе.
	3)Задачи на расчёт по уравнениям реакций.	Задачи, цель которых расчёт количества продуктов реакции или исходных веществ.	Найти массу вещества, реагирующего с данным количеством другого вещества.

3) Логика изучения задач.

Это очень важный аспект, который также способствует лучшему усвоению учащимися химических задач. Логика рассмотрения задач предлагается очевидная: от простого к сложному. Чтобы выстроить задачи в соответствии с такой логикой, зададимся вопросом, в чём сложность решения задач по химии? Задачи по химии отличаются от задач по математике, по физике тем, что при решении математических и физических задач учащимся надо владеть только *одним* рядом формул – математическим. При решении задач по химии ученикам надо владеть *двумя* рядами формул – математическими и химическими. В начале изучения химии ученики, конечно, лучше владеют математическим рядом формул. Следовательно, в начале с учениками надо решать химические задачи, *не связанные с химическими формулами*. Это вызывается тем, что учащимся надо сначала овладеть умением *составлять химические рассуждения* при решении задачи, *выводить из них математическую пропорцию*, из решения этой пропорции *выводить математическую формулу* для расчётов в аналогичных химических задачах. Это для учеников непростые умения. И если на усвоение этого этапа в решении задач наложить пока

ещё плохое знание химических формул и неумение составлять химические уравнения реакций, то задачи по химии ученики понимать не будут. Какие задачи отвечают вышеназванному условию? Это задачи на растворы. Они для усвоения наиболее просты, т.к. в основе их решения только *один* ряд формул – математический. Тем более, что в основе любой задачи на растворы лежит одна формула:

$$m_{\text{части}} = \omega_{\text{части}} \cdot m_{\text{целого}} \quad (1).$$

Так же при изучении смесей и чистых веществ можно вводить задачи на расчёт процентного состава смеси, он также соответствует формуле (1).

Далее можно переходить к задачам, где требуется расчёт по химическим формулам, т.к. учащиеся уже в значительной степени усвоили химические символы, правила составления химических формул, сформировались умения составлять химические формулы, появилось понимание, что показывает химическая формула. И теперь эти умения можно объединить с умениями составлять химические рассуждения, составлять на их основе математические пропорции, выводить математические формулы для решения аналогичных химических задач. Тем более что в основе и этих задач – расчётов по химическим формулам –

лежит формула (1). И только после расчётов по химическим формулам следует переходить к задачам, где требуется расчёт по уравнениям реакций. Так как к этому времени у учащихся будет сформировано умение составлять несложные уравнения реакций. После овладения навыками решения типовых задач возможно вводить в процесс обучения комбинированные задачи: а) когда одно вещество задано в виде раствора с определённой массовой долей растворённого вещества и массой раствора; б) когда одно из реагирующих веществ содержит примеси; в) задачи на избыток; г) задачи на практический выход продукта реакции, д) задачи на нахождение формулы вещества.

4) Какую проблему решает каждый тип задач.

Этот вопрос необходимо рассматривать перед тем, как перейти к обсуждению хода решения задач данного типа. Осознание того, что на уроке решаются не абстрагированные от жизни задачи, задачи ради задач, а задачи, решение которых помогает в жизни решать серьёзные проблемы, способствует мотивации учащихся к данному виду деятельности.

Задачи на растворы решают, прежде всего, медицинские проблемы. Часто лекарственные препараты, необходимые человеку, используют в виде растворов, и в этом случае очень важно правильно рассчитать соотношение растворённого вещества и растворителя. Ошибка в расчётах массовой доли растворённого вещества при приготовлении, к примеру, глазных капель может привести не к выздоровлению, а к слепоте.

Задачи на расчёт по формулам помогают решать проблемы в добывающей промышленности, в частности, принять решение о целесообразности разработки тех или иных месторождений полезных ископаемых. К примеру, разработка какого месторождения более рентабельно: магнетита, в

основе которого соединение Fe_3O_4 или гематита, в основе которого соединение Fe_2O_3 . Добыча какой руды более выгодна: магнетита с содержанием пустой породы 30% или гематита, с содержанием пустой породы 20%.

Задачи на *расчёт по уравнениям реакций* решают проблемы в химических производствах, в частности, каких веществ, в каком количестве нужно загружать в химические аппараты, чтобы получить необходимое количество продукта. К примеру, какое количество кокса необходимо для получения одной тонны железа.

В связи с рассмотренным вопросом встаёт следующий вопрос, как связать рассмотрение каждого типа задач с изучаемым материалом?

То есть рассмотрим сочетание *двух логик* в решении типовых задач – *мотивационную логику*, основанную на логике изучения теоретического материала и логику решения задач *от простого к сложному*.

Первый этап – решение химических задач без химических формул.

Изучение химии начинается с раздела «Вода». Говоря о роли воды, приводится процентное содержание воды в организме человека. Далее предлагается рассчитать массу воды, содержащейся в организме у каждого ученика. На следующем уроке после обсуждения вопроса о суточной потере воды учащимся предлагается рассчитать свою суточную потерю воды. В результате ученики уже с третьего, четвертого урока химии обучаются химическим расчётам, выводу формул:

$$m(\text{H}_2\text{O}) = \omega(\text{H}_2\text{O}) \cdot m_{\text{тела}} \quad (2),$$

$$m(\text{H}_2\text{O})_{\text{суточ.}} = \omega(\text{H}_2\text{O}) \cdot m_{\text{тела}} \cdot \omega(\text{H}_2\text{O})_{\text{суточ.}} \quad (3).$$

Далее говоря о воде как о растворителе, о растворах, о значении их концентраций, вводятся задачи на расчёт массовой доли растворённого вещества, массы растворённого вещества и растворителя. Здесь важно ученикам показать, что это варианты расчётов по формуле (1). Вводится рас-

чёт изменения массовой доли при разбавлении, выпаривании, концентрации раствора и охлаждении, при смешении растворов.

В разделе «Земля» обсуждается вопрос о нахождении элементов в природе, вводится понятие «руда» на примере железной руды, актуализируются знания о смесях. После чего рассматриваются задачи на нахождение массы чистого вещества в смеси. Дается на примере нахождения массы оксида в определённой массе руды с определённой массовой долей оксида. На примере другой железной руды с содержанием этого же оксида задаётся обратная задача. После чего обсуждается вопрос, какую руду добывать более выгодно. К примеру, рассматривается 1 кг магнетита с разным процентным содержанием Fe_3O_4 . Ученики видят, важность подобных расчётов в жизни. А также видят, что расчёты соответствуют формуле (1).

Второй этап – расчёт по формулам.

При дальнейшем обсуждении рентабельности руды, к примеру, магнетита и гематита с одинаковым содержанием пустой породы учащиеся приходят к выводу, что нужно уметь рассчитывать содержание железа в оксиде. После чего вводятся расчёты по формулам на определение массовой доли элемента в веществе и обратные задачи. Ученики понимают жизненную необходимость подобных расчётов. Это повышает интерес к решению задач и способствует их лучшему усвоению.

Третий этап – расчёт по уравнениям.

После краткого обсуждения, на примере уравнения $2\text{Fe}_2\text{O}_3 + 3\text{C} \rightarrow 3\text{CO}_2 + 4\text{Fe}$, как из руды получить железо, ученики приходят к выводу, что нужно уметь рассчитывать массы веществ, необходимые для реакции и получающиеся после реакции. После чего вводятся задачи с расчётами по уравнениям реакций.

В разделе «Воздух» рассматриваются задачи на вычисление относительной плотности газов. При обсуждении экологических аспектов атмосферы говорится о вреде кислотных дождей, вводятся задачи, где одно вещество (в начале это кислота) задано в виде раствора. На этом этапе задачи данного типа практически не требуют объяснения, ученики сами находят ход решения. При обсуждении вопроса, как используются вещества, входящие в состав атмосферы, вводятся задачи на практический выход на примере реакции $\text{N}_2 + 3\text{H}_2 \rightarrow 2\text{NH}_3$ ввиду её большой значимости, о которой коротко говорим.

При обсуждении химических свойств кислот демонстрируется реакция нейтрализации, обсуждается изменение цвета индикатора. Лакмус до реакции в кислоте был красный, после реакции со щёлочью стал синий, но не фиолетовый. После обсуждения этого явления вводятся задачи на избыток и недостаток.

Итак, мы рассмотрели, как можно связывать расчётные типовые задачи с изучаемым материалом, если он излагается в соответствии с мотивационной логикой, т.е. сочетание двух логик. Показали, как на практике можно реализовать поэтапное введение задач. Опыт показывает, что такая последовательность введения типовых задач в обучение учащихся способствует лучшему их усвоению, а это даёт экономию учебного времени.

ЛИТЕРАТУРА

1. Фридман Л.М., Волков К.Н. Психологическая наука – учителю. – М.: Просвещение, 1985.
2. Фридман Л.М. Психопедагогика общего образования. – М., Издательство «Институт практической психологии», 1997.
3. Цитович И.К. Методика решения расчётных задач по химии. – М.: Просвещение, 1983.

Головина Н. А., магистрант

Костанайский государственный педагогический институт

СВОДИМОСТЬ МНОЖЕСТВ

Для того, чтобы правильно ориентироваться по теме статьи, могут понадобиться следующие немаловажные определения:

Частичная функция g от t перечислимых, определённая на A со значениями в C , полагая по определению $g(x_1, \dots, x_m) = f(f_1(x_1, \dots, x_m), \dots, f_n(x_1, \dots, x_m))$ называется рекурсивной функцией. [2]

Множество рекурсивно, если оно обладает общерекурсивной характеристической функцией. (То есть A рекурсивно тогда и только тогда, когда существует общерекурсивная функция f , такая, что для любого x $x \in A \Rightarrow f(x) = 1$ и $x \in \bar{A} \Rightarrow f(x) = 0$.) [1]

На интуитивном уровне A рекурсивно, если существует эффективная процедура, позволяющая решить для любого данного x , принадлежит ли он множеству A или не принадлежит.

Множество A рекурсивно перечисливо, если или $A = \emptyset$, или существует общерекурсивная функция f , такая, что A есть множество значений функции f .

Существует еще одно равносильное определение рекурсивного множества:

Множество чисел A называется рекурсивно перечислимым, если существует двуместная примитивно рекурсивная функция $f(a, x)$ такая, что $f(a, x) = 0$ имеет решение x тогда и только тогда, когда $a \in A$. [2]

На интуитивном уровне множество рекурсивно перечисливо, если существует эффективная процедура для перечисления (возможно, с повторениями) его элементов.

Известны две основные формулировки понятия сводимости.

Множество A одно-односводимо к множеству B (обозначение: $A \leq_1 B$), если существует взаимно однозначная (одно-однозначная) общерекурсивная

функция f , такая, что $(\forall x) [x \in A \Leftrightarrow f(x) \in B]$.

Вместо «одно-односводимость» употребляется термин «1-сводимость».

Множество A много-односводимо к множеству B (обозначение: $A \leq_m B$), если существует общерекурсивная функция f , такая, что $(\forall x) [x \in A \Leftrightarrow f(x) \in B]$.

Много-односводимость сокращенно называется m -сводимостью [1].

Следующая основная теорема о сводимостях сообщает некоторые важные сведения об одно- и много-односводимости.

Теорема. (а) Отношения $\leq_1$ и $\leq_m$ рефлексивны и транзитивны:

$A \leq_1 A$ и $A \leq_1 B \ \& \ B \leq_1 C$, то $A \leq_1 C$.

$A \leq_m A$ и $A \leq_m B \ \& \ B \leq_m C$, то $A \leq_m C$.

(b) Если $A \leq_1 B$, то $A \leq_m B$.

(c) Если $A \leq_1 B$, то $\bar{A} \leq_1 \bar{B}$.

(d) Если $A \leq_m B$, то $\bar{A} \leq_m \bar{B}$.

(e) Если $A \leq_m B$ и B – рекурсивно, то множество A рекурсивно.

(f) Если $A \leq_m B$ и B – рекурсивно перечисливо, то множество A рекурсивно перечисливо.

Множества A и B эквивалентны относительно одно – односводимости (обозначение: $A \equiv_1 B$), если множество A одно – односводимо к множеству B и множество B одно – односводимо к множеству A .

Множества A и B эквивалентны относительно много – односводимости (обозначение: $A \equiv_m B$), если множество A много – односводимо к множеству B и множество B много – односводимо к множеству A .

Классы этих отношений эквивалентности называются соответственно

степенями неразрешимости относительно одно-односводимости, которые имеют название одно-одностепеней или 1-степенями и степенями неразрешимости относительно много-односводимости, которые в свою очередь имеют название много-одностепеней или m -степенями.

В настоящей работе доказаны две теоремы. В доказательстве теоремы используются известные результаты, например:

Теорема (Пост). *Множество A рекурсивно тогда и только тогда, когда как A , так и $\bar{A}$ рекурсивно перечислимы.*

Теорема 1. *Пусть $A \leq_m \bar{A}$ и A – рекурсивно перечислимое множество. Тогда A будет рекурсивным множеством.*

Доказательство. По определению m – сводимости найдется рекурсивная функция f , такая, что $x \in A \Leftrightarrow f(x) \in \bar{A}$, то есть $f(A) = \bar{A}$. Так как A – рекурсивно перечислимое множество, то по определению найдется рекурсивная функция $g(x)$, такая, что $Val\ g = A$. Таким образом, имеем две рекурсивные функции, такие, что $g : N \xrightarrow{на} A$, $f : A \rightarrow \bar{A}$. Отсюда можно рассмотреть композицию отображений $f \cdot g : N \rightarrow \bar{A}$; откуда следует, что $Val\ f \cdot g = \bar{A}$. Тогда, по определению, $\bar{A}$ – рекурсивно перечислимое множество, так как $f \cdot g$ – рекурсивная функция. И по теореме Поста

получаем, что A – рекурсивное множество.

Теорема 2. *Пусть A и B – такие рекурсивно перечислимые множества, что $A \cup B = N$, $A \cap B \neq \emptyset$. Тогда $A \leq_m A \cap B$.*

Доказательство. Так как A и B – рекурсивно перечислимые множества и существуют рекурсивные функции f, g, h такие, что $Val\ f = A$, $Val\ g = B$, $Val\ h = A \cap B$. По другому определению рекурсивно перечислимого множества найдутся примитивно рекурсивные функции $f_1(x, y)$, $g_1(x, y)$ такие, что $f_1(x, y) = 0$ имеет решение $y \Leftrightarrow x \in A$, $g_1(x, y) = 0$ имеет решение $y \Leftrightarrow x \in B$.

Так как $A \cup B = N$, то функция $\varphi(x) = \mu x (f_1(x, y) \cdot g_1(x, y) = 0)$ всюду определена и, следовательно рекурсивна.

Поэтому функции $F(x) = sg(f(x, \varphi(x)))$ и $G(x) = sg(g(x, \varphi(x)))$ рекурсивны.

Функция $\varphi(x) = (h \circ f)(x) \cdot sg(F(x)) \cdot sg(G(x)) + x \cdot sg(F(x) + G(x)) + x \cdot sg(G(x))$ будет рекурсивной и m – сводит A к $A \cap B$.

Теорема доказана.

ЛИТЕРАТУРА

1. Роджерс Х. Теория рекурсивных функций и эффективная вычислимость. – М., Мир, 1972.
2. А. И. Мальцев Алгоритмы и рекурсивные функции. – М., Наука, 1986.

Лодяная Н.С., преподаватель математики,
Костанайский социально-технический колледж

ТОЧНЫЕ ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТИ ГРУПП ГОМОМОРФИЗМОВ

Целью данной статьи автор поставил выявление связи между точными последовательностями групп гомоморфизмов и индуцированными последовательностями.

Пусть $\alpha : A \rightarrow B$ — эпиморфизм, и пусть $\ker \alpha = K$. Полный прообраз $\alpha^{-1}b = \{a \mid a \in A, \alpha a = b\}$ элемента $b \in B$ является смежным классом $a + K$ в A .

Отсюда следует следующее утверждение:

Индукцированное эпиморфизмом α отображение $a + K \rightarrow \alpha A$ (которое не зависит от конкретного выбора представителя a смежного класса) представляет собой изоморфизм между A/K и B .

Таким же образом произвольный гомоморфизм $\alpha: A \rightarrow B$ индуцирует изоморфизм между группами $A/Ker \alpha$ и $Im \alpha$.

Гомоморфизмы группы A в группу C , образующие абелеву группу, будем называть группой гомоморфизмов группы A в группу C и обозначать $Hom(A, C)$. Нулем этой группы является тривиальный гомоморфизм группы A в группу C , обратный элемент $-\alpha$ для элемента $\alpha: A \rightarrow C$ переводит элемент $a \in A$ в элемент $-\alpha a \in C$.

Пример 1. Если $A = Z$, то любой гомоморфизм $\alpha: Z \rightarrow C$ вполне определяется элементом $\alpha 1 = c$ ($c \in C$), причем, очевидно, для каждого элемента $c \in C$ существует такой гомоморфизм $\alpha: Z \rightarrow C$, что $\alpha 1 = c$.

Так как из $\alpha 1 = c_1$, $\beta 1 = c_2$ следует $(\alpha + \beta)1 = c_1 c_2$, то соответствие $\alpha \mapsto c$, если $\alpha 1 = c$, оказывается естественным изоморфизмом между группой $Hom(Z, C)$ и группой C , т. е. $Hom(Z, C) \cong C$.

Пример 2. Пусть $\varphi: Z \rightarrow Z$. Если $ker \varphi \neq Z$, тогда $ker \varphi$ – тривиальная подгруппа.

Предположим обратное, пусть $a \in Ker \varphi$, $a \neq 0$, a – минимальное.

Если $a=1$, то $ker \varphi = Z$.

Если $a>1$, то $ker \varphi = aZ$.

Тогда φZ циклическая группа, изоморфная Z . Но Z не содержит элементов конечного порядка. Получили противоречие.

Таким образом, $\varphi(1) = a \in Z$ однозначно определяет изоморфизм $Hom(Z, Z) \cong Z$ тогда и только тогда, когда $\forall \varphi \in Hom(Z, Z) \quad f(\varphi) = \varphi(1)$

Покажем, что последнее отображение является изоморфизмом.

$$f(0) = 0(1) = 0$$

$$f(-\varphi) = -\varphi(1) = -f(\varphi)$$

$$f(\varphi + \psi) = (\varphi + \psi)(1) = (\text{так как } \varphi, \psi \in Hom(Z, Z)) = \varphi(1) + \psi(1) = f(\varphi) + f(\psi)$$

$\forall \varphi_1, \varphi_2 \in Hom(Z, Z)$ пусть $\varphi_1 \neq \varphi_2$ и предположим, что $f(\varphi_1) = f(\varphi_2)$.

Тогда по определению $f(\varphi) = \varphi(1)$, что $\varphi_1 = \varphi_2$, что противоречит условию.

Следовательно, при $\varphi_1 \neq \varphi_2$, $f(\varphi_1) \neq f(\varphi_2)$ отображение инъективное.

Пусть φ – некоторый гомоморфизм из $Hom(Z, Z)$. Тогда по определению $\forall \varphi(1) \in Z \quad \exists f(\varphi) = \varphi(1)$, т.е. отображение сюръективное.

В теории абелевых групп часто бывает удобным вести изложение в терминах категорий, которые не являются алгебраическими системами в обычном смысле, они только «классы».

Наиболее важным для нас примером категорий является категория A всех абелевых групп, где объекты – абелевы группы, а морфизмы – их гомоморфные отображения.

Точно так же, как о гомоморфизмах для алгебраических систем, можно говорить о функторах для категорий. В теории абелевых групп приходится сталкиваться почти исключительно с аддитивными функторами, т. е. такими функторами F , что $F(\alpha + \beta) = F(\alpha) + F(\beta)$ для всех $\alpha, \beta \in A$, для которых $\alpha + \beta$ определено. Для аддитивного функтора F из категории A в категорию A получается, что $F(0) = 0$, где 0 обозначает нулевую группу или нулевой гомоморфизм, а также $F(n\alpha) = nF(\alpha)$ для любого $n \in Z$.

Напомним, что последовательность групп A_i и гомоморфизмов α_i

$$A_0 \xrightarrow{\alpha_1} A_1 \xrightarrow{\alpha_2} \dots \xrightarrow{\alpha_k} A_k,$$

($k \geq 2$) называется точной, если

$$\text{Im } \alpha_i = \text{Ker } \alpha_{i+1}, \quad i = 1, \dots, k-1.$$

В частности, последовательность $0 \rightarrow A \xrightarrow{\alpha} B$ точна тогда и только тогда, когда α – мономорфизм, а последовательность $B \xrightarrow{\beta} C \rightarrow 0$ точна тогда и только тогда, когда β – эпиморфизм.

Точность последовательности $0 \rightarrow A \xrightarrow{\alpha} B \rightarrow 0$ эквивалентна тому, что α – изоморфизм.

Точная последовательность вида $0 \rightarrow A \xrightarrow{\alpha} B \xrightarrow{\beta} C \rightarrow 0$ называется короткой точной последовательностью; здесь α – такое вложение группы A в группу B , что β – эпиморфизм с ядром $\text{Im } \alpha$.

Каждый гомоморфизм $\eta \in \text{Hom}(A, C)$ порождает гомоморфизм $A' \rightarrow C'$, являющейся результатом последовательного выполнения гомоморфизмов

$$A' \xrightarrow{\alpha} A \xrightarrow{\eta} C \xrightarrow{\gamma} C'.$$

Соответствие $\eta \mapsto \gamma\eta\alpha$ есть гомоморфизм группы $\text{Hom}(A, C)$ в группу $\text{Hom}(A', C')$, который обозначается через $\text{Hom}(\alpha, \gamma): \text{Hom}(A, C) \rightarrow \text{Hom}(A', C')$ и называется индуцированным гомоморфизмом; точнее этот гомоморфизм индуцируется гомоморфизмами α и γ , что отражено в обозначении $\text{Hom}(\alpha, \gamma)$.

При $A'' \xrightarrow{\alpha'} A' \xrightarrow{\alpha} A$ и $C \xrightarrow{\gamma} C' \xrightarrow{\gamma'} C''$ легко получается, что $\text{Hom}(\alpha\alpha', \gamma'\gamma) = \text{Hom}(\alpha', \gamma')\text{Hom}(\alpha, \gamma)$.

Из вышеизложенного видно, что $\text{Hom}(1_A, 1_C) = 1_{\text{Hom}(A, C)}$.

Функтор $\text{Hom}(\alpha, \gamma)$ аддитивен по α и γ . Следовательно, мы получаем следующий результат:

Hom есть аддитивный бифунктор из категории $A \times A$ в категорию A , контравариантный по первому и ковариантный по второму аргументу.

Рассмотрим известную теорему Картана Эйленберга.

$$\text{Пусть } 0 \rightarrow A \xrightarrow{\alpha} B \xrightarrow{\beta} C \rightarrow 0$$

короткая точная последовательность. Тогда для любой группы G индуцированные последовательности

$$0 \rightarrow \text{Hom}(C, G) \xrightarrow{\beta^*} \text{Hom}(B, G) \xrightarrow{\alpha^*} \text{Hom}(A, G), \quad (1)$$

$$0 \rightarrow \text{Hom}(G, A) \xrightarrow{\alpha_*} \text{Hom}(G, B) \xrightarrow{\beta_*} \text{Hom}(G, C) \quad (2)$$

точны.

Возникает вопрос какие условия нужно наложить на группу G , чтобы последовательности (1), (2) можно было дополнить в конце отображением $\rightarrow 0$ и получить более длинные точные последовательности. Для ответа на этот вопрос рассмотрим следующую лемму.

Лемма. Если дана группа G , то для любой точной последовательности

$$0 \rightarrow A \xrightarrow{\alpha} B \xrightarrow{\beta} C \rightarrow 0$$

последовательность (1) (соответственно последовательность (2)) с отображением $\rightarrow 0$ в конце точна тогда и только тогда, когда G – делимая (свободная) группа.

Для доказательства леммы рассмотрим отображение α^* .

Оно является эпиморфизмом тогда, когда для любого $\xi: A \rightarrow G$ существует такой гомоморфизм $\eta: B \rightarrow G$, что $\eta\alpha = \xi$, а это означает инъективность группы G .

Утверждение, касающееся последовательности (2), получается двойственным образом.

Теорема. Пусть $\alpha: A \rightarrow B$ — такой мономорфизм, что для любой группы G индуцированное отображение $\alpha^*: \text{Hom}(B, G) \rightarrow \text{Hom}(A, G)$ является эпиморфизмом. Тогда αA служит для группы B прямым слагаемым.

Доказательство. Возьмем тождественный гомоморфизм 1_A из $\text{Hom}(A, A)$.

Пусть $G=A$. Тогда в силу условия задачи

$$\alpha^*: \text{Hom}(B, A) \rightarrow \text{Hom}(A, A)$$

является сюръективным отображением, следовательно, 1_A имеет прообраз f

в $\text{Hom}(B, A)$. По определению гомоморфизма α^* , $f|_A = 1_A$. Обозначим $C = \text{Ker } f$ и покажем, что C является дополнительным прямым слагаемым для αA в B .

Так как C – ядро, то в нем содержатся элементы, отображающиеся в 0 множества A . Отображение αA переводит его в 0 множества B , поэтому $C \cap \alpha A = \{0\}$.

Чтобы показать, что $C + \alpha A = B$ рассмотрим отображение f из $\text{Hom}(B, A)$, его ядро $C = \text{Ker } f$ и отображение $f' : B/C \rightarrow A$, которое является изоморфизмом в силу леммы 1. Тогда отображение

$$h = \alpha \circ f' : B/C \rightarrow \alpha A$$

также является изоморфизмом, т.е. $B/C \cong_h \alpha A$.

Пусть $b \in B$. Изоморфизм h переводит класс смежности $b+C$ в некоторый элемент $a \in \alpha A$. То есть $a \in b+C$ и $a = b+c$ для некоторого $c \in C$.

Получаем, что $b = a - c \in A + C$, т.е. $C + \alpha A = B$.

Таким образом, в работе рассмотрены некоторые связи между точными последовательностями групп гомоморфизмов и индуцированными последовательностями.

ЛИТЕРАТУРА

1. Л. Фуке, «Бесконечные абелевы группы», т.1, М., 1974.
2. А.Г. Курош, «Теория групп», «Наука», М., 1967.
3. М.И. Каргаполов, Ю.И. Мерзляков «Основы теории групп», М., 1972.

Олейников А.А., кандидат педагогических наук, зав. кафедрой,

Костанайский государственный педагогический институт

Мукашева А.А., ст. преподаватель,

Костанайский государственный университет им. А. Байтурсынова

Олейников Г. А., учащийся, СШ №23, г. Костанай

ОСНОВЫ ТЕОРИЙ ФРЕНОЛОГИИ И ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ПРЕПОДАВАНИИ ИНФОРМАТИКИ

Цивилизованное человечество задаётся вопросами: как влияют на психику человека предоставляемые компьютерной системой возможности виртуального воздействия на реальную действительность? Как нейтрализовать негативное воздействие виртуальной реальности на сознание человека? Как выявить и реализовать скрытые дидактические возможности аппаратно-программных средств компьютера в формировании личности?

Отчасти ответы на поставленные вопросы может дать наука френология – учение, созданное Ф. Галлеем, доказывавшее связь между известными душевными функциями и психическими особенностями животных и человека с одной стороны и наружной формой их черепа – с другой.

Френология основывалась на следующих априорных положениях: головной мозг есть исключительный орган всех духовных, психических функций животных и человека; он не представляет единого аппарата, но состоит из ряда отдельных нервных механизмов, заведующих отдельными душевными функциями и душевными влечениями. Головной мозг, таким образом, разбивается на отдельные участки, коим отвечают определенные способности и влечения – и степень развития последних стоит в прямом отношении к величине соответствующих им частей мозга. Усиленное развитие тех или других частей мозга, долей его, извилин его и т. д. отражается, по мнению Галля, на форме черепной коробочки, повторяющей со своей стороны вы-

пуклости и впадины лежащего под нею мозга. Результаты современных исследований головного мозга человека подтверждают правильность основных положений теории Галля, а достижения науки в области высоких технологий предоставляют возможность моделирования мышления человека. Приближение возможностей искусственного интеллекта к интеллектуальному потенциалу биологического мозга человека является одной из основных философских проблем сегодняшнего дня. Данная проблема будоражит умы человечества еще со времен Карела Чапека, впервые употребившего термин «робот». Созданная человеком машина представляет собой модель человеческого мозга (орган управления) и физических функций организма (движение рабочих конечностей тела).

Учёными Фритчем и Гитцигом было доказано, что в различных извилинах мозговых полушарий человека существуют психомоторные центры, которые обеспечивают функционирование различных членов тела. Впоследствии учение о локализации функций в сфере мозговых полушарий достигло широкого развития, и ныне кроме моторных площадей стали известны нам и сенсорные площади различных сознательных ощущений, и даже намечены уже видимые связи между целостью известных долей мозговых полушарий и характером человека.

Необходимо отметить, что в основе теории искусственного интеллекта лежит идея реализации функций мозга и, в частности, некоторых сторон интеллектуальной деятельности человека – логического, аналитического, абстрактного мышления – составляющих интеллекта. Интеллект (от лат. *intellectus* – ум, познание, понимание, рассудок) – это живая форма существования материи, относительно искусственного интеллекта – это моделирующая система человеческо-

го мозга, функционирующая в условиях, обозначенных кибернетикой.

Сегодня существуют несколько направлений реализации теоретических основ искусственного интеллекта в организации условий обучения, одно из них – реализация аппаратно-технических аспектов теории искусственного интеллекта в практике преподавания информатики. Идея состоит в том, что компьютер, как модель человеческого интеллекта, являясь следствием уникальности чрезвычайно высокого уровня самосознания человека, его высшей познавательной способности, выступает основой для мыслительного процесса, обуславливает специфику мышления индивида. Использование в обучении современных компьютерных систем обеспечивает развитие способности мозга создавать мыслительные образы, действия с которыми обусловлены уровнем интеллекта человека.

Способность искусственно созданной системы к мыслительным действиям определяется тем, как она делает выводы на основе имеющихся в её базе данных и «понимает», *как и почему* она это делает. Ответить на поставленные вопросы можно, руководствуясь положениями теории Ф. Галля и созданными его учениками подробнейшими картами человеческого мозга. В картах указана локализация моральных и интеллектуальных качеств человека, в качестве аналогии карт выступают микросхемы памяти компьютера.

Поскольку всем – умом, экспансивностью, нежностью и даже любовью – заведуют строго определенные участки мозга, а в нашем случае системы памяти (кеш карта, оперативная память, верхняя память процессора, флеш карта и др.) компьютера, то их увеличение, свидетельствующее о выраженности конкретного качества системы (личности), сопровождается появлением «выпуклости» в соответствующем месте на черепе, примени-

тельно к компьютеру, техническими характеристиками ЭВМ.

Если описать упомянутый Галлем орган местной памяти – он же орган любви к путешествиям – в техническом аспекте, то в конкретную область памяти компьютерной системы, ответственную за конкретное действие системы, поступает дополнительная энергия (в виде эклектических сигналов, импульсов напряжения и т.д.) и обозначенная область памяти приобретает состояние, если следовать учению Галя, обозначаемое как «выпуклость черепа». Иными словами, моделируя свойство человеческого организма и в частности развитие его мозга, мы придаём техническим устройствам свойства биологической структуры.

Одно из направлений реализации модели технологичности обучения искусственного интеллекта основывается на закономерностях функционирования биотехнических систем – биокомпьютеров. В своих границах биокомпьютер обладает свойством, которое можно обозначить как наличие генеральной цели – воздействие на сознание виртуальной реальностью.

Реализация названного аспекта теории искусственного интеллекта в практике преподавания информатики позволяет решать проблемы, обусловленные воздействием абстракции (виртуальная реальность) на сознание человека, различающиеся не только количественными градациями по сложности, но и качественно по уровням абстракции и содержанию, а также обеспечивает возможность быстро переключать внимание из одной области человеческой активности в другую с незначительной задержкой в перепрограммировании на новую деятельность. Чем шире спектр такого перепрограммирования, тем выше по признаку генеральной цели уровень компьютерно-информационного образования.

Взгляд на человеческий мозг и человеческий ум как систему дейст-

вий с заранее написанными алгоритмами дает возможность переопределить старые классификации человеческих поисков, отдельные области науки и многие термины. Например, термин «внушаемость» часто использовался в ограниченном контексте самопрограммирования и программирования одного человека или многих людей со стороны кого-нибудь еще. Гипнотический феномен наблюдается также, когда данный компьютер, позволяя себе быть более или менее запрограммированным кем-то другим, т.е. графическим интерфейсом компьютерной программы. Воздействие на сознание человека программными средствами компьютера можно назвать метапрограммированием, которое предполагает не только конечный результат – действие над виртуальной или реальной действительностью, но и принимает во внимание источники, входы, выходы и протекание основных процессов, обусловленных мыслительной деятельностью человеческого мозга относительно компьютерной системы.

Компьютерные и информационные технологии позволяют трансформировать окружающую действительность (мы имеем в виду виртуальную трансформацию реальности, т.е. преобразование внешней среды в виде компьютерных программ) через реализацию действий, которые находятся в соотношении с семиотической (символической) функцией природы человека. Образы реальных объектов и предметов, явлений и процессов как элемент семиотического отражения реальности в сознании человека с помощью компьютерной системы материализуются в виде программных продуктов компьютера и отображаются на экране монитора компьютера.

Компьютерная составляющая (аппаратные средства компьютера) обеспечивает освоение знаний технических характеристик специализированных компьютерных комплексов, при-

меняемых в учебно-познавательной и производственной деятельности, формирование умений и навыков по проектированию архитектуры компьютерных систем, необходимых для повышения уровня качества учебно-творческой деятельности, их конфигурирования.

Информационная составляющая обеспечивает реализацию дидактического комплекса в виде системы, которая содержит программные продукты компьютера, реализующие информационную поддержку учебного процесса, создающие условия взаимодействия между субъектами педагогического процесса, имитирующие психические процессы, учебно-познавательные задачи и их решение.

Условно разделив процесс психического развития человека под влиянием компьютерно-информационных технологий на два этапа, можно сказать следующее: на первом этапе (знакомство и освоение компьютера как средства познания окружающего мира) – репродукция статичных образов, на втором этапе (применение компьютера как инструмента воздействия на окружающую среду с целью получения новых знаний) – использование антиципирующих образов для трансформации образа и получение новой антиципации, при этом умственные образы контролируются знанием прошлого и основываются на использовании схем интеллекта, развивая память.

Таким образом, семиотическая функция инициирует познавательную деятельность обучаемого, его восприятие окружающей среды умственными образами на основе используемых индексов.

Имитация позволяет задействовать механизм восприятия, т.е. перенести визуальные образы на визуальные отношения (здесь под отношениями мы понимаем общение человека по Интернету), сохраняющие характеристики реальности, но исключая сам физический (зрительный) контакт. Восприятие осуществляется

через мысленный образ, основанный на символах и знаках. Это, в свою очередь, позволяет предположить, что теоретически мы можем использовать имитацию для вычисления величин любой иллюзии, вызываемой у человека при работе в Интернет – пространстве (виртуальном).

Одной из величин является умственный образ, находящийся в зависимости и в отношении с уровнем развития интеллекта человека. Образ есть интериоризация имитации через восприятие, которое обеспечивает представление новых комбинаций образов, реально существующих, но актуально отсутствующих событий или объектов.

Вместе с тем, умственные образы не являются абстрактным знанием, они имеют конкретные, специфические (эксклюзивные) отношения к реально существующим объектам или событиям. Немаловажным является и то, что на развитие памяти оказывают влияние действия по схеме интеллекта, где структура памяти зависит от структур операций (мышления).

Психические свойства личности обучаемого являются результатом нейрофизиологической деятельности мозга и содержат в себе характеристики объектов внешнего мира.

Работа мозга в режиме охвата всех существующих связей (внутри объекта) и взаимосвязей (с внешней средой), а также его свойств (способность роста отдельных, наиболее часто используемых в мыслительной деятельности участков мозга) с последующей оценкой в нескольких смысловых плоскостях (целесообразность, точность, информативность и др.) создает многогранность образа, символизирующего слова в контексте, соответствующем объекту. Одновременно мозговая деятельность обучаемого направляется на мыслительный процесс, осуществляемый по определенному алгоритму, придавая контексту мысли однозначность с определением реаль-

ных связей между частями объекта, структурируя реальную действительность, обуславливая особенности мышления, облегчая систематизацию и упорядочение информации.

Языком человеческого метапрограммирования является некоторая индивидуальная вариация общенационального языка. Определенные концепции работы биокомпьютеров, будучи реализованы в конкретной аппаратно-программной среде «мозг-ум», быстро изменяют структуру «мышления» обучаемого. В процессе программирования язык обретает новую энергию и точность.

Новые области сознания могут быть освоены за пределами сознательного понимания себя. С помощью мужества, силы духа и настойчивости можно пересечь прежние границы, доступные для переживаний и выйти в новые области субъективного осозна-

ния и опыта. Исследования интеллектуальных систем искусственного происхождения открывают новые знания, новые проблемы. Некоторые из областей познания лежат уже за пределами человеческого сознания и их освоение возможно лишь посредством компьютера в режиме «мозг-ум». В этих областях уже может возникнуть потребность составлять карты умственных действий с биокомпьютером, но здесь, прежде всего, необходимо отыскать искажения в сознании, вносимые самим компьютером, а затем распознать их и перепрограммировать.

Таким образом, мы можем сказать, что воздействие компьютерных систем на сознание человека, его мыслительную деятельность способствует развитию (росту по Галлю) мозга человека, его отдельных участков, обеспечивая формирование заданных качеств личности.

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

Худякова С.П.

Заказ № 1082 тираж 300 экз. объем 9,02 п.л.
Гарнитура Times New Roman

Отпечатано в типографии Костанайского
государственного педагогического института
110000, г. Костанай, ул. Тарана, 118