

ISSN 2310-3353



**Қостанай
мемлекеттік
педагогикалық
институтының**

ЖАРШЫСЫ

**ҒЫЛЫМИ-ӘДІСТЕМЕЛІК ЖУРНАЛ
НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ**

**№ 2
2016**





2016 ж. сәуір, №2 (42)
Журнал 2005 ж. қантардан бастап шығады
Жылына төрт рет шығады

Құрылтайшы: Қостанай мемлекеттік педагогикалық институт

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

Бас редактордың орынбасары: Е.А. Әбіл,
тарих ғылымдарының докторы, профессор

РЕДАКЦИЯ АЛҚАСЫ

Бережнова Е.В., педагогика ғылымдарының докторы, ММХҚИ, Ресей
Амирова Б.А., психология ғылымдарының докторы, Е.А. Букетов атын. ҚарМУ, Қазақстан
Елагина В.С., педагогика ғылымдарының докторы, профессор, ЧелМПУ, Ресей
Рудик Г.А., педагогика ғылымдарының докторы, профессор, PhD д-ы, «Шекарасыз заманауи білім беру» орталығының директоры, Монреаль қ., Канада
Катцнер Т., Батыс Вирджиния Университетінің профессоры, PhD докторы, АҚШ
Кайе Ж., философия ғылымдарының докторы, Виа Домисия Университетінің профессоры, Перпиньян қ., Франция
А. Күзембайұлы, тарих ғылымдарының докторы, профессор, ҚМПИ
Брагина Т.М., биология ғылымдарының докторы, профессор, ҚМПИ
Важев В.В., химия ғылымдарының докторы, профессор, ҚМПИ
Қуанышбаев С.Б., география ғылымдарының докторы, АМПИ
Сивохин И.П., педагогика ғылымдарының докторы, ҚМПИ
Ахметов Т.А., педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент, ҚМПИ
Төлеген М.Ә., (PhD) философия докторы, заң ғылымдарының кандидаты, доцент, ҚМПИ

Нөмірдің жауапты редакторы:
Б.Ш. Баймұхамбетова, (PhD) философия докторы

РЕДАКЦИЯЛЫҚ КЕҢЕС

Федоров А.И., педагогика ғылымдарының кандидаты
Орал мемлекеттік дене шынықтыру университеті, Ресей
Утегенова Б.М., педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент, ҚМПИ
Кудрицкая М.И., педагогика ғылымдарының кандидаты, ҚМПИ
Смазлий Т.И., педагогика ғылымдарының кандидаты, ҚМПИ
Қонысбаева Д.Т., биология ғылымдарының кандидаты, доценті, ҚМПИ
Брагин Е.А., биология ғылымдарының кандидаты, ҚМПИ
Демисенов Б.Н., физика-математика ғылымдарының кандидаты, ҚМПИ
Наурызбаева Э.К., тарих ғылымдарының кандидаты, ҚМПИ
Әлібек Т.К., тарих ғылымдарының кандидаты, доцент, ҚМПИ
Огиенко Н.А., педагогика ғылымдарының кандидаты, ҚМПИ
Есіркепова К.К., филология ғылымдарының кандидаты, доцент, ҚМПИ

Тіркеу туралы куәлік №8786-Ж
Қазақстан Республикасының Мәдениет және ақпарат министрлігімен
19.11.2007 берілген.
Жазылу бойынша индексі 74081

Редакцияның мекен-жайы:
110000, Қостанай қ., Таран к., 118
(редакциялық-баспа бөлімі)
Тел. (7142) 53-34-71

№2 (42), апрель 2016 г.
Издается с января 2005 года
Выходит 4 раза в год

Учредитель: *Костанайский государственный педагогический институт*

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

Заместитель главного редактора: *Е.А. Абиль*,
доктор исторических наук, профессор

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Бережнова Е.В., доктор педагогических наук, МГИМО, Россия
Амирова Б.А., доктор психологических наук, КарГУ им. Е.А. Букетова, Казахстан
Елагина В.С., доктор педагогических наук, профессор, ЧелГПУ, Россия
Рудик Г.А., доктор педагогических наук, профессор, д-р PhD, директор Центра Современной педагогики «Обучение без границ», г. Монреаль, Канада
Катицнер Т., доктор PhD, профессор Университета Западной Вирджинии, США
Кайе Ж., доктор философских наук, профессор, Университет Виа Домисия, г. Перпиньян, Франция
А. Кузембайулы, доктор исторических наук, профессор, КГПИ
Брагина Т.М., доктор биологических наук, профессор, КГПИ
Важев В.В., доктор химических наук, профессор, КГПИ
Куанышбаев С.Б., доктор географических наук, АГПИ
Сивохин И.П., доктор педагогических наук, КГПИ
Ахметов Т.А., кандидат педагогических наук, доцент, КГПИ
Төлеген М.Ә., доктор философии (PhD), кандидат юридических наук, доцент, КГПИ

Ответственный редактор номера:
Б.Ш. Баймухамбетова, доктор философии (PhD)

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Федоров А.И., кандидат педагогических наук, Урал. ГУ физической культуры, Россия
Утеганова Б.М., кандидат педагогических наук, доцент, КГПИ
Кудрицкая М.И., кандидат педагогических наук, КГПИ
Смаглий Т.И., кандидат педагогических наук, КГПИ
Коньсбаева Д.Т., кандидат биологических наук, доцент, КГПИ
Брагин Е.А., кандидат биологических наук, КГПИ
Демисенов Б.Н., кандидат физико-математических наук, КГПИ
Наурызбаева Э.К., кандидат исторических наук, КГПИ
Алибек Т.К., кандидат исторических наук, доцент, КГПИ
Огиенко Н.А., кандидат педагогических наук, КГПИ
Есиркепова К.К., кандидат филологических наук, доцент, КГПИ

Свидетельство о регистрации № 8786-Ж
выдано Министерством культуры и информации Республики Казахстан
19 ноября 2007 года.
Подписной индекс 74081

Адрес редакции:
110000, г. Костанай, ул.Тарана, 118
(редакционно-издательский отдел)
Тел. (7142) 53-34-71

УДК 316.2

ПОСТМОДЕРНИСТСКИЕ НАПРАВЛЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ СОЦИОЛОГИИ

Шевченко Л.Я.,

кандидат исторических наук,
доцент, КГПИ

Әлібек Т.Қ.,

кандидат исторических наук,
доцент, КГПИ

Аннотация

Мақалада постмодернизмнің әлеуметтік-гуманитарлық білім жүйесінде, оның ішінде әлеуметтануда ғылыми бағыт ретінде пайда болу тарихына қысқаша шолу жасалған. Оның негізгі бағыттарының мазмұны мен сипаттары талданған.

Аннотация

В статье дана краткая история возникновения постмодернизма как научного направления в системе социально-гуманитарного знания, в том числе в социологии. Освещены его основные направления и анализированы основные характеристики этих направлений.

Abstract

The article gives a brief history of the rise of postmodernism as a scientific discipline in the system of social sciences and the humanities, including sociology. Moreover, it's basic directions are covered and the main characteristics are analyzed.

Түйінді сөздер: постмодернизм, деконструктивизм, постструктурализм, фрагментарлық, релятивизм.

Ключевые слова: постмодернизм, деконструктивизм, постструктурализм, фрагментарность, релятивизм.

Keywords: postmodernism, deconstruction, post-structuralism, fragmentation, relativism.

1. Введение.

Постмодернизм возник как художественное явление. Появление новых постмодернистских форм было впервые отмечено в середине 50-х годов XX века в США в таких областях культуры, как архитектура, скульптура, живопись. Затем он стремительно распространился в литературе и музыке. Для художественной практики постмодернизма характерны такие стилевые особенности, как:

- сознательная ориентация на эклектичность, мозаичность;
- игровой стиль, ироничность, пародийное переосмысление традиций;
- неприятие деления искусства на элитарное и массовое;
- преодоление границы между искусством и повседневной жизнью.

2. Материалы.

Хотя постмодернизм возник в США, его теоретико-методологической основой послужил французский постструктурализм, т. е. подходы и концепции, которые были разработаны в конце 60-х - 70-х годов в работах таких его ведущих представителей, как Жак Деррида, Мишель Фуко, Жиль Делез, Жак Лакан и др. Именно постструктурализм, как особый комплекс идей и представлений мировоззренческого порядка, стал той основой, на которой постмодернизм начал вызревать, как широкое идейное течение и осуществлять экспансию во

все сферы социально-гуманитарного знания, во все сферы общественной жизни, претендуя на статус сначала общей теории современного искусства, а затем – особой ментальности, наиболее полное выражение «духа времени». Как научное направление постмодернизм сформировался в 80-е гг. прошлого века. В это время сложился специфический «дискурс постмодерна», освещающий различные аспекты «состояния постмодерна», которое переживает культура, наука, философия, все человеческое сообщество в канун третьего тысячелетия. В это же время и была предпринята попытка выделить основные направления постмодернизма:

- *деконструктивизм* (Поль де Манн, Джеффри Хартман, Харольд Блум, Жан Бодрийар);
- *постструктурализм* (Пьер Бурдьё, Мишель Фуко, Жан Франсуа Лиотар, Жак Деррида).

Данная дифференциация была построена на основе выделения национальных школ. Постструктурализм возник как чисто французское явление, уходящее своими корнями в традиции национальной культуры, а деконструктивизм – как феномен культуры США. В этом отношении деконструктивизм нацелен на критику классических фундаментальных теорий (прежде всего американских): структурно-функционального подхода, институционализма и т.д., а постструктурализм - на создание принципиально иного видения мира.

Однако подобная дифференциация весьма условна. Этому способствуют три основных, взаимосвязанных фактора:

- Постмодернизм – сравнительно молодое научное направление, он еще не обзавелся собственными традициями в области методологии и методики познания, можно сказать не институционализировался как классические направления.

- Постмодернизм неоднороден - положения различных авторов уникальны, имеют немного точек соприкосновения; Ж.-Ф. Лиотар анализирует статус знания в век постмодерна и проблемы его легитимации; последователи М. Фуко исследуют знание в структуре властных отношений; Жан Бодрийар описывает «завораживающую гиперреальность симулякров»; Жак Деррида разрабатывает методологическую процедуру деконструкции литературных и научных текстов; Жак Лакан занят переинтерпретацией бессознательного и т. д. Между этими темами трудно найти что-то общее, на основании которого их можно было бы систематизировать и классифицировать.

- Возникнув в западной науке, постмодернизм был достаточно быстро заимствован обществами с иными культурными императивами.

Соответственно приспосабливался (интерпретировался) под последние, порождая различные незападные национальные формы постмодернизма, а вслед за ними и острее дискуссии относительно аутентичности таких форм постмодернизма. Любое научное знание, а, тем более, социологическое, связано с типом общества, в котором они развиваются. Если страны Запада находятся в переходе к постиндустриальным отношениям, то Россия, Китай, Турция и т. д. находятся в стадии индустриализма.

Исходя из вышеизложенного, можно утверждать, что постмодернизм в науке не представляет собой целостного явления. Используя собственную понятийно-категориальную базу, он как бы абстрагируется от понятий и терминов классической социологии, но в то же время имеет определенную преемственность. В то же время, при всем разнообразии, постмодернизм имеет общие черты, прежде всего в построении принципиально иной эпистемологии.

3. Обсуждение.

Постмодернизм сформировался как специфическое видение социальной реальности, которое требует собственную, отличную от классической, эпистемологию. Естественно, понять ее можно только хорошо усвоив традиционные альтернативы и способы их определения. В качестве основных характеристик можно выделить следующие:

Дефундаментализм. Критика присущего модернизму поиска фундаментальных оснований бытия и знания становится знаменем постмодернистской рефлексии, разрушающей веру в их существование. Постмодернизм, акцентируя фундаментальную трансформацию

отношений человека с миром в результате вторжения символических систем, культуры масс-медиа, конструирующих мир в абсолютно искусственных моделях, показывает бессмысленность апелляции к «реальному» объекту. Он исходит из предпосылки о существовании «культурного текста», вне которого либо ничего нет, либо его связь с действительностью настолько туманна и ненадежна, что не дает оснований судить о ней с достаточной степенью уверенности. Границы между представлениями и объектами, истиной и ошибкой разрушаются. Истина утрачивает статус определенности и конечности вместе с потерей определенности истины и ее интерпретации, а вместе с ней и присущее модерну стремление классифицировать утверждения с точки зрения истины. Никакое знание не может быть оценено вне контекста культуры, традиции и языка, которые делают его возможным и задают ему смысл. Нет универсального, внеконтекстуального знания. Сама истина понимается контекстуально, локально-исторически. Представление об истине как следствии адекватного метода сменяется ее пониманием как результата избранной, то есть, социально заданной перспективы.

Фрагментарность. Наука реинтерпретируется постмодернизмом на основе отказа от идеи бесконечного поступательного приращения знания на пути к истине. Ее место занимает принцип конечности и фрагментарности знания, его исторической и культурной ситуативности. Знание рассматривается как специфическое, локальное, случающееся «здесь и сейчас», но не как констатация общих, универсальных законов, свободных от контекста. Поэтому оно абсолютно плюралистично, децентрично, не сводимо ни к какому объединяющему принципу и не подлежит кросс-культурной экстраполяции. Фрагментарность знания связана с постмодернистской интерпретацией реальности как множественности, состоящей из отдельных, разрозненных, единичных элементов и событий, интерпретацией индивида как комплекса не связанных друг с другом образов, событий. Подобный плюрализм стал своеобразной приметой особого взгляда на мир, сформированного постмодернизмом. Он же определил общий дух неприятия того типа, стиля теоретического осмысления реальности, который был выработан предшествующим постмодернизму состоянием наук, критику предыдущего мышления как метафизического.

Релятивизм. В постмодернизме образ мира «как он есть» сменяется представлением мира в определенных социальных и лингвистических конструкциях, определяемых социальными процессами, отягощенных идеологическим выбором участников и структурой властных отношений. Знание не содержит образов реального мира, оно состоит из конструкций, построенных на основе когнитивных интерпретирующих схем. Это ведет к трансформации традиционного понимания целей науки, радикальному изменению позиции ученого. Если прежде он занимал (или стремился занять) позицию постороннего, объективного наблюдателя, то его новую позицию можно определить как «контекстуальную включенность». Причем приоритетной, с точки зрения постмодернизма, оказывается включенность в социальное и лингвистическое конструирование повседневной жизни.

Постмодернизм подвергает критике и саму задачу, поставленную перед социологией ее отцами-основателями, – стать основой рациональной политики, научным основанием для рационального переустройства общества. Как подчеркивает Зигмунд Бауман, социология сыграла активную роль в дегуманизирующем проекте модерна, оказалась инструментом рационализирующего, унифицирующего и формализующего разума. Описывая роль интеллектуалов в эпоху модерна, Бауман весьма убедительно показывает и роль социологии в этом проекте. В течение трех столетий Запад задавал для всего мира концепцию прогресса, определял его направления, основные стандарты, пропагандировал западный стиль жизни. И делали это именно интеллектуалы – в рамках своих социологических, философских, эстетических и других теорий. Со времени своего появления именно интеллектуалы обеспечивали «очевидность» превосходства Запада над остальным миром, доказывая, что делаемое универсально верно и абсолютно истинно, морально и прекрасно. Иначе говоря, функция социологии и социологов, профессионалов-интеллектуалов состояла не в служении «объективным законам истории» и придании обществу законосообразного устройства, а, наоборот – в при-

дании модерну универсального значения и тем самым статуса «объективной закономерности». Иммануил Валлерстайн прямо назвал социологию, как и всю социальную науку, «интеллектуальным дополнением либерализма». Ее функция состояла в легитимации модерности, привитии обществу рациональности модерна как универсального культурного контекста социальных изменений. Собственно, в этом состоит смысл и известного призыва О. Конта «сделать всех позитивистами».

4. Выводы.

Новые способы критической саморефлексии, предложенные постмодернизмом, а также выработанные им принципиально новые представления об истине, о соотношении объекта и субъекта познания и других принципиальных проблемах эпистемологии, поставили под сомнение онтологическую обоснованность социологии, заставили увидеть в ее служении «объективным законам» нечто совсем иное. Осуществлённая постмодернизмом деонтологизация социологического знания, требует принципиального переосмысления роли и функций социологии в обществе.

Список литературы

- Бауман З.. Мыслить социологически. – М.,1996.
 Бердяев Н. Смысл истории. – М.,1990. – Гл. VII-X, Приложение.
 Гидденс Э. Постмодерн. // Философия истории. Ред. Ю.А.Кимелев. – М.,1995. – С.346.
 Ильин И.П. Постструктурализм. Деконструктивизм. Постмодернизм. – М.: Интрада, 1996.
 Ильин И.П. Постмодернизм от истоков до конца столетия. Эволюция научного мифа. – М.: Интрада, 1998.
 Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна. – М.: Институт экспериментальной социологии: Алетейя, 1998.
 На путях постмодернизма. // Сб. обзоров ИНИОН. – М.,1995.
 Очерки по истории теоретической социологии: От Вебера к Хабермасу, от Зиммеля к постмодернизму./ Ред. Ю.Н.Давыдов. – М.,1994.
 Цурина И.Л. Социально-политический контекст философии постмодернизма. – М.,1994.

MOTIVATION DEFINITION AND GENERAL CHARACTERIZATION

*Ahlan Drawsheh,
 doctorate student,
 Tiraspol University, Israel*

Аннотация

Плохо мотивированные дети рискуют задержками и помехами в своём социально-эмоциональном и школьном функционировании. Эта статья рассматривает мотивацию и ее компоненты, для того, чтобы лучше понять факторы и инструменты для увеличения мотивации детей.

Abstract

Poorly motivated children are at risk for disturbances and delays in their socio-emotional and scholastic functioning. This paper examines the motivation and its components, in order to understand better the factors and tools to improve children motivation.

The term motivation derived from the Latin verb *movere* (to move). The idea of movement is reflected in such common sense ideas about motivation as something that gets us going, keeps us working, and helps us complete tasks. Yet there are many definitions of motivation and much disagreement over its precise nature. These differences in the nature and operation of motivation are apparent in the various theories we cover in this text. For now, we will say that motivation has been

conceptualized in varied ways including inner forces, enduring traits, behavioral responses to stimuli, and sets of beliefs and affects.

Many early views linked motivation with inner forces: instincts, traits, volition, and will. Behavioral (conditioning) theories view motivation as an increased or continual level of responding to stimuli brought about by reinforcement (reward). Contemporary cognitive views postulate that individuals' thoughts, beliefs, and emotions influence motivation [2].

Motivation requires activity—physical or mental. Physical activity entails effort, persistence, and other overt actions. Mental activity includes such cognitive actions as planning, rehearsing, organizing, monitoring, making decisions, solving problems, and assessing progress. Most activities that students engage in are geared toward attaining their goals.

Finally, motivated activity is instigated and sustained. Starting toward a goal is important and often difficult because it involves making a commitment and taking the first step. But motivational processes are critically important to sustain action. Many major goals are long term, such as earning a college degree, obtaining a good job, and saving money for retirement. Much of what we know about motivation comes from determining how people respond to the difficulties, problems, failures, and setbacks they encounter as they pursue long-term goals. Such motivational processes as expectations, attributions, emotions, and affects help people surmount difficulties and sustain motivation.

Philosophical antecedents. The philosophical heritage of experimental psychology was of little help in telling the functional psychologists how to think about these problems in dynamics. Philosophy had thought much about human values, but there seemed little possibility of generalizing ethical systems across the broad range of species and phyla that seemed to have motivational components in their behavior. Nor, except as a kind of confused background, do the nonhumans have much to contribute to the chronic debate over hedonism.

Biological contributions. Good deal more was available from the biologist, particularly concepts of instinct and physiological regulation and a knowledge of neurophysiological bases of behavior.

Instinct. Through many revisions, the concept of instinct as a directive force had achieved general acceptance among naturalists and was at hand for the now familiar uses in behavior theory to which it was put by McDougall and by Freud. Evolution, as Darwin saw it, made instinctive behavior clearly adaptive for either the individual or his species. Through the years, this concept of instinct has had an eventful career, being rejected out of hand by the radically empirical behaviorists and being dramatically revived into a new and fruitful usefulness by the zoological ethologists.

In the study of motivation the concept of instinct becomes useful when it is made to represent rather uniform, genotypically shaped behavior patterns operating in the context of self-maintenance or species maintenance. This, then, enables some of the fundamental characteristics of the motivational concept to be easily discerned. An animal's responses are triggered by some internal physiological change, usually acting conjointly with distinctive external stimulus patterns. The responses are selectively oriented to one or another aspect of the environment and show a flexibly shaped succession that is usually relevant to some adaptive end. There then ensues, if the animal is "successful," achievement of some state of affairs that ends the sequence. Expression in its purest forms is unconscious, or at least not fully conscious. We are ordinarily unaware of our style of walking, standing, smiling, or laughing. It is true that we may be made aware of them by moving pictures, phonograph records, caricatures, or imitations. But such are apt to be exceptions or at least uncharacteristic. Expressive acts that are conscious—choosing our clothes, furniture, hair style—are seen as special, unusual, or intermediate cases. But coping may be and characteristically is fully conscious. When it is unconscious, this is seen as exceptional or unusual [5, p.7].

Physiological regulation. Another related set of facts and concepts from biology anticipated the psychologist's concern with motivation and gave him the framework of a model that has had long viability, not only within experimental psychology proper but also, as an inspiration for analogous models, within the social sciences generally. We refer to the facts of physiological regulation.

Neurophysiological bases. In recent years the neurophysiologist and physiological psychologist have been increasingly successful in identifying the neural and endocrine bases for such important motivational conditions as hunger, thirst, and sex; but even before this actual demonstration the functional theories of behavior were assuming that motivation was firmly anchored in the organic needs of the body. This is clearly illustrated in the following quotation from Dashiell's influential textbook of 1928.

The primary drives to persistent forms of animal and human conduct are tissue-conditions within the organism giving rise to stimulations exciting the organism to overt activity. A man's interests and desires may become ever so elaborate, refined, socialized, sublimated, idealistic; but the raw basis from which they are developed is found in the phenomena of living matter [2, pp. 233–234].

Social motives. The second sentence of the above quotation reflects one of the major problems of the contemporary motivational theorist: the nature and derivation of those human motives that do not seem to be connected in any obvious manner to the waxing and waning of organic needs. All possible positions are represented in the writings of psychologists, ranging from Dashiell's view that social motives simply grow out of physiological strivings to the assertion that social motives may be completely unrelated to biological needs in either their development or their full-fledged operation [3].

Thus the familiar negative feedback principle of control can be applied to guidance of the organic system. While regulation frequently is quite automatic and does not require any observable behavioral effort, such is not always the case. As was mentioned earlier, when restoration of system variables to an optimal range consumes substances which must be replaced from sources exterior to the animal or when the environment itself poses local conditions of stress, the animal must make discriminative responses in that environment. That this is so has been recognized for a long time, as the quotation from Dashiell [1] would indicate. What is essentially new is the identification of the mechanisms underlying the processes of the model. It is almost invariably true that significant variations from the optimum of any physiological system variable are signaled by changes in the physical or chemical characteristics of the extracellular body fluids. For example, oxygen lack is signaled by an increase in the carbon dioxide content of the plasma, dehydration is accompanied by an increase in extracellular osmotic pressure, etc. Either these changes or some of their secondary consequences are adequate stimuli for specialized detector cells which, functioning as quasi-sense organs, react to the index of system disturbance by hormonal and/or neural excitation and response. These responses are the direct cause of correctional activity in the case of the automatic regulations and instigate the discriminatory and orienting responses in the case where behavioral components are necessary. In the latter case it is obvious that docility, flexibility, and variability are introduced, furnishing survival criteria of a kind quite different in many ways from those inherent in the more automatic and internally sufficient type of regulatory mechanism. In short, it would appear that the phylogenetic modifications that have led to the superior mammalian nervous system were decisively determined by the demands of survival by external regulation.

In addition to the newly expanded knowledge of neural and hormonal variables in regulation, there has been another development in neurophysiology that has exercised a significant influence on concepts of motivation. The discovery by Horace Magoun and his co-workers of a second sensory and motor neural mediating system, working in conjunction with the classical afferent paths to the brain and the pyramidal efferent motor outflow from the brain, has given the psychological theorist a wider range of physiological properties on which to base his thinking about the relation of brain to behavior. Magoun showed that the reticular formation of the brain stem received innervation from most of the afferent nerves leading from sense organs and that stimulation of sense organs caused excitation to be transmitted not only through the long-known "specific projection pathways" to the corresponding sensory areas of the cortex but also, by means of the reticular formation, diffusely to most or all other parts of the cortex.

Because the reticular formation receives excitation from all sensory channels and because any specificity appears lost in the diffuse transmission to the cortex, this system was called the “non-specific,” or “diffuse,” projection system.

The major feature of the reticular formation seems to be the dependence of the higher regions of the brain on this diffuse excitatory consequence of sensory stimulation for proper transmission and integration of impulses that are carried over the specific projection system. In a classical experiment Moruzzi and Magoun [6,p.44-45] showed that cats with the reticular formation ablated appeared unable to respond to peripheral stimulation, although electrical recording from the sensory areas of the cortex showed that the signals from the sensory nerves were arriving at the cortical sensory projection areas in a normal fashion. It had been known that the electroencephalogram (EEG) recording the spontaneous massed electrical activity of the cortex showed a regular alternation of a roughly sinusoidal character and of a frequency that was directly related to the degree of alertness of the subject—coma and sleep being accompanied by very slow waves; relaxed waking states, by an intermediate frequency; and a shift toward higher frequencies occurring when the subject either was attending to peripheral sensory stimulation, was actively engaged in tasks, or was disturbed by emotional thoughts. The shift from lower to higher frequencies was shown by Magoun and others to be closely related to activity in the diffuse projection system. The phenomenon of increased EEG frequency as a consequence of stimulation has been called activation and as such is an index of the widespread changes in the higher nervous system attending integrated behavior. More broadly, then, “activation” is a term used to denote the generalized, non directional alerting of the subject as a consequence of external or internal stimulation. In this sense, the concept has been called upon to bear an increasingly heavy theoretical load in discussions of motivated behavior.

Considering the importance of activation as a part of the physiological analysis of motivation, at least two main points should be made. To the extent that regulatory imbalance increases the activity level of the animal, it could be surmised that the various deficiency and excess detector mechanisms, like the peripheral sense organs, contribute to excitation in the diffuse projection system in addition to functioning as the origin of signals specific to the particular system out of equilibrium. If this is so, the diffuse projection system is at least a part of the physiological mechanism underlying “drive” and conforms nicely to some of the behaviorally observable properties of motivation. A second, and perhaps more important, possible property of the activation system is that, in its obvious importance for discriminatory awareness, it provides a common physiological mechanism for mediation of tissue-need motivation and the other more complex forms of motivation that appear to originate in peripheral sensory stimulation or in some relationship to the previous learning and memory of the individual. A number of years ago Morgan [7] proposed that the essential physiological mechanism in motivation was a kind of general excitatory process, to which he gave the name “central motive state.” It would seem that the central motive state could well be the diffuse activation process. To the extent that activation is nonspecific it is a process that can be equally at the service of any adequate stimulus situation, be it internal or external, be it changes in physical constants of plasma or changes in patterns of symbolic sensory input.

Psychological aspects of motivation

Turning from the biological material we have been considering to the type of thinking and writing being done by the majority of experimental psychologists, we move from a search for organic substrates to an exercise in theoretically guided research, in which motivational concepts are treated as intervening variables and hypothetical constructs. These constructs are used as mediators between the observable and controllable aspects of stimulation and response, along with such non motivational constructs as habit.[4]

The central issue in the theoretical psychology of motivation has been the relationship of motivational variables to those of learning. In what Hunt

[3.p 31;32] has called the traditionally dominant conceptual scheme, behavior is thought of as starting with general random activity, instigated by drive; the latter may be equivalent to painful

or uncomfortable internal stimulation consequent to tissue needs. Hunt provides an excellent summary[3]. One of the principal features of many “intrinsic” motivational proposals is their emphasis on the role of cognitive processes arising from one form or another of incongruity, either with or without the added assumption that the cognitive process is accompanied by or stimulates affective, or emotional, reactions.

The cognitive theories represent a departure from the classical formulation for the development of motives unrelated to primary needs. The older point of view maintained that drives could be acquired by the familiar process of conditioning and thus were derivable from primary drives.

There are different definitions of motivation, since it is a hard abstract notion. According to business dictionary motivation is the Internal and external factors that stimulate desire and energy in people to be continually interested in and committed to a job, role, or subject, and to exert persistent effort in attaining a goal. Motivation is the energizer of behavior and mother of all action. It results from the interactions among conscious and unconscious factors such as the intensity of desire or need, incentive or reward value of the goal, and expectations of the individual and of his or her significant others. According to Biehler and Snowman, motivation is typically defined as the forces that account for the arousal, selection, direction, and continuation of behavior. Jack Landry sees motivation as the energy that gives you the strength to get up and keep going, even when things are not going how you expected. We like the first definition the most, because it reflects the basic concepts of motivation, such as giving energy to do some task, it affects our behavior, makes us interested to being committed to some role, job or subject. But the most important point this definition provides, is that motivation is the factor in the first place, either external, internal, or both.

General types of motivation

Theorists and researchers of human motivation point out these two generic types of motivation as extrinsic and intrinsic[5 ,pp. 9-20]. “Extrinsic motivation exists when individuals are motivated by an outcome that is external or functionally unrelated to the activity in which they are engaged. “When individuals are extrinsically motivated they hold some desired outcome as a goal (e.g. getting a good grade, avoiding punishment) they recognize that a certain way of behaving is expedient means to that goal, and they make plans to modify their behavior in such a manner that they are likely to experience the desired outcome. “In contrast to extrinsic motivation, intrinsic motivation exists when someone works because of an inner desire to accomplish a task successfully, whether it has some external value or not. “Intrinsic motivation appears to be a by-product of two self perceptions. People tend to be intrinsically motivated in situations in which they fell both competent and self determining. The simplest example of such motivation would be curiosity, like a child learns about “why the water is wet” because of pure interest. An example of a kid drawing a picture to show it to the adults and get some approval is a little bit more complicated. There are both components of motivation; the intrinsic is in kid’s desire to feel competent in drawing, to draw well. The extrinsic is in need of adults and peers approval, and maybe reward.

References

- 1 Dashiell, J.F. (1928). *Fundamentals of Objective Psychology*. Houghton Mifflin Company.
- 2 Deci and Ryan (2006). *Autonomous Motivation for Teaching: :How Self- Determined Teaching May Lead to Self-Determined Learning*.
- 3 Hunt, J. McV. 1963 *Motivation Inherent in Information Processing and Action*. Pages 35-94 in O. J. Harvey (editor), *Motivation and Social Interaction*. New York: Ronald.
- 4 Idit Katz (2010). *Students needs Teacher support and Motivation for Doing Home work: A Cross-sectional Study*.
- 5 Maslow, Abraham H. 1954. *Motivation and Personality*. New York: Harper and Row.
- 6 Magoun Horace W. (1958). *The waking brain*, Springfield: Thomas, 1958.
- 7 peer Relations and Learning - Peer Relationships, Learning Motivation and Relationships, Classroom Dynamics - Student, Students, Social, and Peers - StateUniversity.com (<http://education.stateuniversity.com/pages/2315/Peer-Relations-Learning.html#ixzz2aj0PWpV3>”).

THE "STUDENT BASKET"- THE ISRAELI SCHOOL BASED MANAGEMENT(SBM) BUDGET, IS THE SHIFT FROM BUDGETING PER CLASS TO BUDGETING PER STUDENT

Ayed Yousof Levnawi,
doctorate student, ULIM, Israel

Аннотация

Эта статья описывает новый этап бюджетирования израильских начальных школ. Реформа управления бюджетом школ 2012 года по сути дела означала «я управляю бюджетом, а не бюджет управляет мной, как раньше», что явилось результатом перехода от бюджета целого класса на бюджет одного ученика. Преимущества реформ в том, что директора школ в первый раз могут проводить мероприятия, которые раньше проводить было невозможно, так как возросла гибкость в распределении ресурсов системы образования.

Abstract

This article intends to study about the new phase of Israeli primary schools budgeting. In the 2012 SBM reform, "I manage the budget; in the years before the budget was director of me", is a result of the shift from budgeting per class to budgeting per student. The SBM reform benefits; principals at the first time can conduct activities that did not occur because of old measures which did not allow them flexibility regarding the use of the resources of the educational system.

1. Introduction. As a part of Israeli SBM reform, schools are expected to improve an obvious working plan and have to conduct an interior evaluation system. In addition, they can manage their financial resources and have a responsibility on human resources and to establish a school council [1]. The difference between the year 2012, the beginning SBM, to previous years is that, in year 2012 "I manage the budget; in the years before the budget was director of me"; is a result of the shift from budgeting per class to budgeting per student [5]. The budget allocation model "student basket", funding per student is determined that the local authorities and the Ministry of Education will undertake to provide to the elementary schools in order to ensure school budget, which will increase the administrative autonomy of the school principal, and will allow initiation of educational activities at school [5].

2. The "Student Basket" Budgeting.

The budget allocation model "student basket", funding per student is determined that the local authorities and the Ministry of Education. "student basket" shall include a budget expenses in respect of the following parameters: Operating expenses (telephone, water, electricity, maintenance of computers, internet, gardening, excluding cleaning), the cost of employing additional accessories, small renovations and upkeep, materials and procurement (materials and workshops, cleaning materials and equipment for cleaning, household study, equipment for physical education, books, directories, etc.), maintenance and repairs equipment (equipment household air conditioners, printers, computers and copiers and office furniture, sports facilities, equipment Light-Mail), duplication fees and funding dedicated for educational pedagogical initiative. The local authority will examine the possibility of transferring the costs of employing staff and services manager, and repair budget summer (wholly or partly) from his school [2]. For more details look at table 1.

Table 1 Contains details of the various sources that make up "student basket" minimum participation rate of Ministry of Education funding (1\$=3.9 Israeli Shekel) [2].

"Student basket" in year (Ministry of Education + municipality)			
	Total cost	Ministry Financing	What has changed?
substances	14.8\$	differential participation	Unchanged
Fee for replication	8.5\$		Unchanged
operating costs- Non-wage (cleaning materials, electricity, water, maintenance, repairs, equipment, furniture)	38\$		normative authorities funding
Assistance for SBM	151	33\$	Previously budgeted for SBM
Extra for student in SBM	51\$	13-52\$	New element
minimum budget per student will be transferred directly to the school	142\$		
Service Workers (servers)	180\$		shift from budgeting per class to budgeting per student
Administrative staff (secretary)	58\$		
Total "student basket" to be implemented through the local authorities	238\$		
Total minimum "student basket"	380\$		

3. The Benefits of the SBM Budget.

The new stage, which is currently underway, has created some of the benefits, but new problems were discovered. The benefits are, for the first time at the school can engage in a yearly planning pedagogical, and even beyond, knowing early all the resources that available as a result of the transition to the formula of clear and transparent budget based on mutual financing Ministry of Education and the local authority [3].

Many schools surplus the budget to buy 30 or 40 or even 50 new computers, and conduct activities that did not occur because of some measures which did not allow them flexibility regarding the use of the resources of the educational system. The flexibility gives schools leeway, but this action also caused to the school many problems with the other two pieces of the trio - the Ministry of Education [9].

The transition to SBM in 2011-2012, which emphasizes underlying economic model of SBM is about collecting the most resources flexible to the school from various sources (Ministry of Education, local authorities and other sources), and transferring them to the school, so that resources will be available to School and it could be directed in favor of defining the goals and needs for itself. Creating autonomy and economic space designed to encourage responsibility, awareness and savings in managing school resources. This model consists of two main parts [2]:

- Flexible pooling resources (resources that are not tuition fees are not part of the support activities for the benefit of educational activities such as transportation, security officers, psychological) from the Ministry of Education and the local authorities to " student basket" and their allocation to school.

- Operating model for managing school resources, SBM, including financial management administrative infrastructure independent of the school and the pooling of resources from other sources.

4. Expected results of SBM application. According to the Minister of Education by the documents of the National Authority for Measurement and Evaluation in Education [2] From SBM

documents, including the transition to self-manage conglomerate 2011-2012 and the memorandum of understanding, a number expected results of the implementation of SBM in the long term:

1. Improving the educational achievement at the district, local and SBM level, in order to raise students' academic achievements, and to insure the right and the best conditions to learn and grow will be given to each child.

2. Improving the educational well-being, social and emotional level schools, SBM will increase the sense of appreciation and satisfaction from the SBM.

4. Growing capable leaders who run the optimal realization of SBM.

5. Establishing priorities for the educational needs and provide complete solutions to those needs.

6. Efficient and effective management of SBM domain connects goals operations and resources.

7. The SBM improves the management culture of the school. All educational staff will partner to determine the school's vision, goals and objectives.

8. Improving the pedagogical area – SBM will allow to develop specific initiatives for teachers, develop and educational environment and specialized programs to school characteristics.

9. SBM principals and teachers will be intensified. The sense of belonging, commitment and responsibility of the school staff will raise, that leads to the quality of teaching at the school.

All These points will raise satisfaction of the school stockholders.

5. The Initial SBM Outcomes related to the "Meitzav Tests"-The Israeli Achievement tests.

According to the Israeli Ministry of Education [4], achievement tests "Meitzav " is to see to what extent the elementary and middle schools stand at the expected requirements level of the curriculum standards in the four core subjects: Mother language (Hebrew / Arabic), mathematics, English, science and technology. The tests in mother-language, mathematics and English were transferred to 5th and 8th Grades, while science and technology was transferred to the 8th grade only. The average score of each discipline, each grade was 500, and the standard deviation – 100 scores, total is 600 scores. More details about SBM scores in table 2:

Table 2 Contains "Meitzav Tests" 5th grade scores - all schools[4].

Academic Year	SBM Year	English 5 th	Mathematics 5 th	Arabic 5th	Hebrew 5 th
15-2014	3 rd	524	545	560	537
*14-2013	2 nd	-	-	-	-
13-2012	1 st	534	549	574	532
12-2011	pilot	535	542	560	539
11-2010	1before sbm	525	546	571	528
10-2009	2before	508	529	539	521
9-2008	3Before	507	508	533	513

*Note: The year 2013-14 is without scores because of resolution of Ministry of Education.

As the first results have shown at table 2, generally, in the years of SBM reform there was an improvement outcome of the student's achievements, but with no significant scores. The average of the SBM improvement scores: 9 points in English, 20 points in mathematics, 20 points in Arabic (Arab Sector) and 15 points in Hebrew (Jewish Sector). The scores of the SBM outcome indicate that these results belong to the expected results of the SBM reform, although results aren't significant, but as an initial outcome of SBM Israeli Model, it seems to be in right direction for achieving goals without any insurance to purchase satisfaction level of the SBM assumptions. The results of the next years include examining the students' achievement and financial improvement, can tell us more clear view of the SBM evaluation.

6. Conclusion.

The shift from budgeting per class to budgeting per student, was a good sign of achieving the goals of the SBM system. The recent marks of the "student basket" implementation, is leading the Israeli educators to continue application the SBM process, and its new approach of budgeting the elementary schools. Studies explored that principals and SBM staff have expressed more satisfaction, by feeling more independent to determine about their school budget, in order to achieve goals. The scores of the SBM outcome like in the "Meitsav Tests" indicates that these results belong to the expected results of the SBM reform, it seems to be in right direction for achieving goals, but hard to determine if the SBM reform is really a successful or not, due to the changing in educational process need more time and more studies must be conduct, to achieve complete evaluation.

References

- 1 Finkelstein A. (2014). There is a future: schools undergo self-management. Retrieved from: <http://mida.org.il/2014/05/04/%D7%99%D7%A9>
- 2 National Authority for Measurement and Evaluation in Education (2013). Beyond primary schools for self-management; Perceptions and attitudes toward the program in the first application, Qualitative data. Ministry of Education, Jerusalem.
- 3 Nir, Adam E. (2002). School-Based Management and Its Effect on Teacher Commitment. International Journal of Leadership in Education 5 (4): 323–41.
- 4 Site of the Ministry of Education. School Based Management. Retrieved from: <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/>
- 5 Volansky A. (2003). From Experiment to Educational Policy: The Transition to School-Based Management in Israeli Schools. Publication Department, Ministry of Education, Jerusalem, Israel.

THE NEW MODEL OF ISRAELI SCHOOL BASED MANAGEMENT (SBM) IN 2012- THE SALVATION STEP FOR THE EDUCATION SYSTEM IMPROVEMENT

*Ayed Yousof Levnawi,
doctorate student, ULIM*

Аннотация

Министерство образования Израиля способствовало реформе управления начальных школ (SBM) с той же точки зрения, что была поддержана многими исследованиями в мире. SBM создало ряд преимуществ, но возникли новые трудности между другими элементами трио – Министерством образования и местными органами власти.

Abstract

The Ministry of Israeli Education promoted elementary schools forward School Based Management (SBM) Reform, from viewpoint, which was supported by many researches in the world. SBM created several benefits, but new difficulties were encountered with the other two pieces of the trio - the Ministry of Education and local Authority.

1. Introduction.

The SBM entered into the traditionally Israeli educational system, that's characterized with a high degree of central control. Israeli educators realized there is a negative impact of centralized educational system [5]. Later, in 1992, the Ministry of Education has established a committee to study the possibility of conducting the global trend of SBM in Israel. The committee recommended several guiding principles [3]:

1. Schools will establish a clear definition of the goals;
2. The schools must plan a clear work program with specific goals and exhibit the plan at the beginning of the school year to the district supervisor and members of the community;
3. Schools will be used to monitor and evaluate

the implementation of the process; 4. The schools are given full independence by using the budget; and 5. The schools expand their authority on personal matters.

The new Israeli SBM reform, which is presently underway, focuses on new phase of budgets, by funding primary schools per a "student service basket"; Now, principals were permitted to decide, and the new allocation of hours even allowed this, whether to split classes in subjects they preferred and needed, whether to add a class at a particular age level, to add a therapeutic assistant to a class, to add consulting hours or a librarian's position, to purchase books, computers or equipment – all based on the school's work plan and the budgetary framework at the school's disposal [4].

2. The rationale for Israeli SBM.

Officials of the Ministry of Education simply cannot determine whose firms merged their needs and allocation of resources to every school in the field. There is no doubt that schools administrators are the people who can best identify the local needs and give them the necessary response depending on the circumstances [1]. The rationale behind the Israeli SBM is clear, each school could decide independently how to use the budget at its disposal. In addition, schools will be given the option to decide on the curriculum; Adopting an organizational culture of responsibility, commitment and accountability for educational outcomes in the face of clear objectives a school defines itself, are expected to streamline and better target the school in achieving these goals [2].

3. Purposes of the Israeli SBM.

The main purpose of SBM model is to enable school staff to make independent decisions, meet the maximum extent needs, conditions and specific circumstances of the school and the community of students, thus improving student achievement and school climate. This can be achieved through a unique corporate culture characterized by feedback processes, collaborative decision making and independence of the practice of human and financial resources [6].

4. Assumptions underlying the transition of SBM in 2012 in Israel.

According to National Authority for Measurement and Evaluation in Education [4], in the transition to self-manage conglomerate 2012, several basic assumptions that underlie the transition of self-managing schools:

- The school staff knows the needs of his students and population
- Students' needs change: the transfer autonomy and resources available to the school with less bureaucracy.
- Expansion of autonomy pedagogical, administrative and economic contributes to the empowerment of principals and teachers.
- Optimal pedagogical self-management requires resources and budgets and providing space for discretion in operating resources (pooling resources from different sources).
- Autonomy and authority allows schools also require schools to be responsible and committed to the products of the school's educational accountability.

5. Results of new Israeli SBM in 2012 compared to old SBM in the 90s.

The new SBM model in 2012 is in many ways similar to the model of '90s, the school principal is more freedom to make decisions regarding budget priorities and pedagogical options as well as possibilities for raising additional funds [3]. According to the Ministry of Education, the schools are committed to the curriculum State official quota of teaching hours daily and weekly, are subject to collective labor agreements, as teachers employed by the Ministry of Education and the Secretariat and the servers employed by the local Authority. In addition, schools are subject to the control of funds established by local authorities and the Ministry of Education [5]. However rising number of differences between the implementation of the two SBM reforms [3]:

- SBM of 2012 characterized with more local authority. SBM of 90s each school made a decision independently, and the work of the Ministry of Education was directly in front of the whole school.
- Budget increase: about 50\$ per student, which did not exist in the model of SBM of the 90s.

• Database cash-during 2013 was building a database of financial information, which is to nourish the participating student's self-management process current income and expenditure to have. This tool is designed to allow control of the management of funds by the authority and by the Ministry of Education. This tool is a new and unique new self-management application.

• In the '90sSBM was implemented in an environment where the principal was with more freedom and flexibility in pedagogical issue of class hours. The current implementation is apparent that a more centralized education system and less pedagogical flexibility given to managers.

6. Conclusion.

In summary, SBM has potential for creating positive change in the education system. In order to give educators if and to what extent, the introduction of SBM in schools has substantial effects on outcomes and efficacy of the schools.

The base of budgets is funding per a "student basket"; now, principals were permitted to decide, and the new allocation of hours even allowed this, whether to split classes in subjects they preferred and needed.

The impression this study giving about the Israeli SBM that, the new phase, which is presently underway, created several benefits, like knowing early all the resources that available based on mutual financing Ministry of Education and the local authority, thus, for the first time at the school can engage in a yearly planning pedagogical. But, in contrast, the SBM lays now between two contrast forces local and central authorities.

In conclusion, theories are one side, but the implementation is under test. Thus, there is a huge requirement to conduct more researches to evaluate the new Israeli SBM reform.

References

1 Gaziel, H. (1998). School-Based Management as a Factor in School Effectiveness." International Review of Education 44 (4): 319–33.

2 Gnal, S. (2008). Improving public education system by the concession schools. In: National Authority for Measurement and Evaluation in Education (2013). Beyond primary schools for self-management (p. 19). Jerusalem.

3 Finkelstein A. (2014). There is a future: schools undergo self-management. Retrieved from: <http://mida.org.il/2014/05/04/%D7%99%D7%A9>

4 National Authority for Measurement and Evaluation in Education (2013). Beyond primary schools for self-management; Perceptions and attitudes toward the program in the first application, Qualitative data. Ministry of Education, Jerusalem.

5 Nir A. (2013). The impact of School-Based Management on school health. The Hebrew University of Jerusalem.

6 Site of the Ministry of Education (2015). School Based Management. Retrieved from: <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/>

THE ARAB INSRAELI MINORITY, THEIR SOCIOECONOMIC STATUS AND HOW THEY FACE INEQUALITY

*Ayed Yousof Levnawi,
doctorate student, ULIM*

Аннотация

С момента создания государства Израиль и на протяжении многих лет арабское меньшинство борется с неравенством в правлении страны, а также пытается улучшить свой социально-экономический статус, добиваясь своих прав, согласно выражению "права берутся, но не даются". Израильские арабы ведут борьбу против дискриминации, но до равенства ещё очень далеко, и кажется, что этот процесс только начался.

Abstract

Since the establishment of the state of Israel and over the years The Arab minority struggles to cancel governance inequality, and to improve their socioeconomic status, by attempts to achieve their rights , according to the expression " rights are taken aren't given". The Israeli Arabs began to respond against discrimination, but it still so far to achieve quality, and it seems that this process just began.

1. Introduction.

According to the Central Bureau of Statistics, in Israel, living about 1.6 million Arabs, they constitute about 20.7 % of the total population; divided by that - 85 % Muslims, Christians 8 % and - 8 % Druze [2].

Number of Arab towns comes to 116 Locality , most of them are rural in the north (Galilee-north and the Triangle-center) and constitute about 60 % of Israeli Arabs , 20 % is in the Jerusalem area , about 14 % live in the southern and the balance in mixed cities with a Jewish majority [6] .

Since the establishment of the state of Israel and over the years, the Arab Israeli minority has been overwhelmed by inequality and neglect adopted by government departments in all areas of life in relation to the Jewish sector, such as income, education, welfare, infrastructure development programs and employment opportunities, the level of social services, and political participation. The preliminary results of this discriminatory policy, which in all areas causes that Arabs, are still far behind Jewish society [4].

2. Social and cultural characteristics of the Arab population:

Despite the changes and improvements which Israeli Arab society experienced them – such as promoting the status of women, making changes in patterns of income from villages farming to work outside jobs working in factories and cities, it remains a traditional society [4].

Being a traditional Arab society is characterized as a guard on the structure of the extended collective -family which keeps the family cohesion, emotional, social and economical that based on family ties and social networks, and promoting group interest before private interests. Another characteristic of Arab society is being patriarchal society who gives males superiority over females, older over youngsters, Preference relatives and family ties at the expense of individual and personal, the source family at the expense of offspring family [1].

3. Socioeconomic Status.

The socioeconomic and incidence of life are lower among the Arabs , as a resulting of shortage in health care , the risk of infant death and birth of children with disabilities is very high [7].

In general, the socioeconomic level of the Arab Localities lies between 3 to 4 levels of 10. Many Arab Localities in Israel , characterized by high unemployment , low socio - economic status, deficit budgets, poverty, missing infrastructures that adversely affect quality of life, and as a result of shortfalls and manage an effective , in many cases it comes down to dismantle the Locality ,and cause to an appointed of committee [7].

4. Reasons for Inequality between Arabs and Jews.

Because of security suspicious against the Arab population, and Israeli concern due to the high birthrate among Arabs relative low percentage among the Jews, the expressions 'demographic threat', "demographic balance", in recent years have increasingly legitimized political discourse, public and even academic in Israel [7].

main reason for this lays in the existence of significant differences between the capabilities between Arab Localities and Jewish Localities , mobilize external support government and internally as the imposition of local taxes complement government support in various areas , and dealing with finding solutions to their overall [7].

Another reason, because the planning authorities in the government, paid just a little attention to Arab's population planning and not finding solutions to the their growing needs as a result of

population growth, but in practice this population do not have any answers to get their municipal services, resources and infrastructure [5].

5. Arab Education in Israel.

Until now Israeli Arabs are fighting to achieve their educational rights, although they are a minority with special character, they are a part of the Israeli education system, managed by Jewish educators, which all belong to the Ministry of Education. Despite, the gap is so huge between the two sectors in every level. The gap is about the Budgets, buildings, number of students in classroom, Human Resources. Etc. For example, just 25% of the Arab schools employ educational counselors, relatively to about 75% of Jewish schools; about 32% of the schools employ psychological counselors, relatively to about 90% of Jewish schools; in 1995-96 the mean was 32 students per class in Arab schools, relatively to just 27 students in Jewish schools; in addition that the mean was 24 student per teacher opposed to just 12 students per teacher in the Jewish schools [3].

Due to these differences, there is low rate of Arab students in Israeli universities: they represent only about 10% of the total students in Israeli universities [3].

6. Arab Schools Based Management (SBM) in Israel.

Principles which pushed the Arab Israeli elementary schools to implement the school based (economic) management (SBM) reform, are the same those led the world and Israel to conduct it in their educational system[4].

The bad function, bad results of school outputs and student achievements, in all levels, led the Ministry of education to implement the SBM in Israel generally, and in the Arab sector especially, which recognized as a traditional society, immersed with many problems, need special care in order to improve his schools and to reduce educational gaps related to the Jews sector [4].

The Ministry of Education intended that the Arab Sector can take responsibility and concern for education, thus can impact the outputs of the schools and improve the situation. Therefore, the Arab sector was harriving to take this reform and to implement it, because as minority, they were satisfied to implement reform that was implemented in the Majority schools of the Jews sector. besides to that the Arab sector exploit any chance to get any act that reflect and empower their feeling of autonomy , which they so disadvantaged for long time, due to discrimination policy of the Israel Government [4].

7. How do Arab Israeli Minority facing inequality?

The Arabs in Israel, represented by Arab Leaders such as Locality Mayors, Arab Knesset Members (Members of Parliament), and local associations, try to change their low situation in order to live with dignity and ensure high level of life. The Israeli Government tries to do Reverse discrimination, but it goes so slowly and without serious steps.

Despite the difficult picture emerged so far there are factors which can serve as the nucleus for the development of achieving rights. First, believing and recognition by Arabs themselves, that they must be equal citizens with equal rights and duties. Second, acting to change policy of inequality and discriminatory in all areas, according to the base which say " rights are taken aren't given", Third, Arabs must exploit institutional organization and to build coalition with Jews who supporter Arab issues.

Conclusions.

The Arab Israeli minority has been overwhelmed by inequality and neglect adopted by government departments in all areas of life. This discrimination policy, which represented in all areas including the Arab Localities, causes that Arabs are still far behind Jewish society.

Although the Israeli Government tried to change policy by doing Reverse discrimination, but it goes so slowly and still without serious steps, so the results aren't encouraging.

The Arabs attempt to change policy of inequality and discriminatory, according to the expression " rights are taken aren't given", in order to develop their socioeconomic status, they try to exploit more budgets from the Israeli Government ,specially they focus on increasing budgets of their Localities and education institutions.

In sum, there is much to do in common, by the government and the Arab leadership, in order to get the equality balance of rights, and just days can show that.

References

1. Al-Haj, M. (1995). Education, empowerment, and control: The case of the Arabs in Israel. New York: State University of New York Press.
2. (Central Bureau of Statistics, 2013) – www.cbs.gov.ilIsraeli Central Bureau of Statistics. (2013). Statistical abstract of Israel. Jerusalem: Author
3. Jabareen, Y. (2006). Law and Education Critical Perspectives on Arab Palestinian Education in Israel. American Behavioral Scientist. Volume 49 Number 8.
4. Khamaisi, R. (Ed.) (2009) . Book of Arab society: Population, society, economy. Jerusalem Van Leer Institute KM Press.
5. Meir-Brodnetz M. (2009). "The Future of Arab communities in Israel: Does the end of the era of urbanization stored?" Technon.vol (9), 149–156.
6. Sandler – Leff and Play, (2006). Disabled in Arab society in Israel an opportunity for social change. Example: CITADIS warehouse Israel .
7. Shmueli, D. (2010), "environmental justice in the Israeli reality, Journal of Science and Environmental Policy .pp. 45–36.

THE NATURE OF LABOR MARKET AND ITS MAIN CHARACTERISTICS

Awada Saleh,
doctorate student, ULIM

Аннотация

Для того чтобы подготовить школьных лидеров быть пионерами происходит внедрение технологий в школах, лидерские образовательные программы несут ответственность за подготовку и поддержку использования технологий в школах, сегодня и в будущем.

Частные страховые компании, спонсируемые правительством агентства (такие как США Overseas Private Investment Corporation), и многосторонние организации (например, Многостороннее агентство по гарантированию инвестиций) обеспечивают страховым полисам защиту прямых иностранных инвестиций от экспроприации активов, междоусобиц, войн и неконвертируемости валюты. Расходы, связанные с покупкой страховки, составляют часть премии, которая превышает ожидаемые потери фирмы.

Abstract

Private insurers, government-sponsored agencies (such as the U.S. Overseas Private Investment Corporation), and multilateral organizations (for example, the Multilateral Investment Guarantee Agency) provide insurance policies protecting foreign direct investments against expropriation of assets, civil strife, war, and currency inconvertibility. The cost associated with purchasing insurance is the portion of the premium, which exceeds the expected value of the firm's loss.

Private insurers, government-sponsored agencies (such as the U.S. Overseas Private Investment Corporation), and multilateral organizations (for example, the Multilateral Investment Guarantee Agency) provide insurance policies protecting foreign direct investments against expropriation of assets, civil strife, war, and currency inconvertibility. With the exceptions of product liability and worker disability, insurance coverage for exposures to industry and firm uncertainties is limited. The cost associated with purchasing insurance is the portion of the premium, which exceeds the expected value of the firm's loss. This payment in excess of the

expected value of the loss covers the insurance company's operating expenses as well as the implicit costs of moral hazard and adverse selection [3].

I think that the insurance is a worthwhile expense that decreases the uncertainty of the workers and the workplaces.

Where the possibilities for forward and futures contracting or insuring against possible losses are limited because of a lack of market development: the risk management focus shifts from financial practices to strategic moves that reduce exposures to environmental uncertainties [3].

The contracts are very important for the stability.

Many employment relations are only incompletely regulated by explicit contracts, giving employees discretion over their effort choices. In addition, these relations are embedded in a context of repeated interactions between employers and employees. We also know from a large experimental literature – which provides evidence from many different countries, from studies involving high stakes, and from nationally representative experiments – that a substantial share of the people exhibits (reference-dependent) social preferences and concerns for fair outcomes [1]. I think that sometimes the use of temporary employees and fixed-term contracts can be correlated negatively with process of innovation in some cases and at other cases it can be correlated positively with it.

The relation between labor market flexibility and innovation type is a complex one. While functional flexibility and low labor turnover is significantly positively correlated with all categories of innovation, increased use of part-time employees is negatively correlated with all categories of innovation (although only significantly so for process innovation). The use of temporary employees and fixed-term contracts is significantly negatively correlated with process innovation, as well as with the overall probability of innovating. Therefore, it is possible that the use of flexible work practices may not have such a significant negative relation with innovation for service-sector firms [2]. I think that minimum wages is an instrument that controls the fair wages.

The prevalence of fair-minded workers in the labor market may also have important new implications for policy. The reason is that policy measures may influence the reference point relative to which workers evaluate the fairness of their employment situation. We illustrate this possibility with one of the most wide-spread instruments of labor market interventions: minimum wage legislation. We discuss experimental evidence which shows that changes in the level of the minimum wage strongly affect what subjects perceive as the fair wage. In particular, a rise in minimum wages also raises reservation wages, implying that the effect of minimum wages on wages and employment may be very different from that which standard labor market theories predict. Furthermore, since the effects of increases and decreases in minimum wages turn out to be asymmetric, minimum wage policy may have effects that prevail even after the policy has been reverted [1]. Unlike control and cooperation strategies which attempt to increase the predictability of important environmental contingencies, flexibility responses increase internal responsiveness while leaving the predictability of external factors unchanged. The most widely cited example of flexibility in the strategy literature is product or geographic market diversification. Diversification reduces firm risk through involvement in various product lines and/or geographic markets with returns that are less than perfectly correlated. There is some evidence that related product diversification is more likely to achieve favorable risk/return performance than unrelated diversification. Rugman[3] found that multinational diversification decreases the variability of firms' rates of return on. I think that the firm has to adapt itself to the uncertain environment.

A firm's strategy deals with the alignment of the organization to its uncertain environment. As such, organizational strategic choices determine a firm's exposure to uncertain environmental and organizational components that impact firm performance. "Exposure" refers to the sensitivity of a firm or project's cash flows to changes in any of a number of interrelated uncertain variables [3].

The most common measures of performance in this literature are labor productivity; measures of quality and financial performance; employee turnover; absenteeism; and industrial disputes. Perhaps surprisingly, given its strategic importance to firms' competitive advantage and sustained performance, the link between human resource management (HRM) practices and firms' innovative

activities has received only minimal attention in the literature. The lack of research into this particular link may reflect, to some extent at least, the difficulties in measuring and categorizing ‘innovative’ activities, as well as perhaps the ways in which innovation is viewed by economists and management researchers respectively. While financial performance is generally regarded in both the economics and management literature as a ‘bottom-line’ measure of performance, innovation is viewed slightly differently by these literatures. In the management literature, innovation is often regarded as an intermediate variable, in particular, as a proxy for business strategy. In contrast, in the economics literature, innovation is generally regarded as a key indicator not only of firm performance, but also as an integral part of the process of economic growth at the national level. We are not suggesting that innovation is necessarily ‘pigeon-holed’ in this way in all contributions to these separate literatures, but this general pattern may nevertheless help to explain to some extent the rather different emphasis and analytical treatment of innovation across the two literatures [2].

At the firm level there are three principal means of securing flexibility. Numerical flexibility, which is the ability of firms to change the number of people they employ by making use of part time, temporary and seasonal employees, and short fixed-term contracts, freelance work, and homework or outwork (also referred to by Beatson as ‘flexibility on the extensive margin’). Such working arrangements are also frequently referred to as ‘non-standard employment’. Functional flexibility is the ability of firms to vary the amount of labor they use without resorting to the external labor market, and is accomplished primarily by having a labor force that is able to carry out a wide range of tasks – that is, the ability to move workers from one task to another (also referred to by Beatson as ‘flexibility on the intensive margin’). Wage or reward flexibility is the ability of pay and payment systems to respond to labor market conditions and to reward and encourage improved performance (for example, performance-related pay). After analyzing the use of non-standard employment from the 1998 Workplace Employee Relations Survey, “the increased use of part-time workers and short fixed-term contracts during the 1990s, together with the increased use of agency temps over the series as a whole, all ably illustrate how the character of jobs and, more particularly, workplaces has developed in recent years” [2].

Summary.

One of the most significant and consistent empirical findings in this literature is that while groups or clusters of ‘complementary’ HRM practices have large effects on productivity, changes in individual work practices have only a minimal effect. Complementarities among the following specific practices which span seven different HRM areas have been identified in particular: incentive compensation plans, extensive recruitment and selection, work teams, employment security, flexible job assignment, skills training, and labor-management communication. Adopting this entire complement of practices across all seven HRM policy areas will produce the highest level of productivity. Firms that adopt a wide range of complementary work practices are often referred to as having ‘high performance work systems’ or as being ‘high commitment’ organizations or ‘transformed workplaces’ [2].

References

1. Fehr E., Goette L., Zehnder C. The Behavioral Economics of the Labor Market: Central Findings and their Policy Implications. Manuscript. USA: Federal Reserve Bank of Boston, 2007. 45 p.
2. Michie Jonathan & Sheehan-Quin, Maura. Labor Market Flexibility, Human Resource Management and Corporate Performance. In: British Journal of Management, 2001, №12, p. 287-306.
3. Miller Kent D. A Framework for Integrated Risk Management in International business. In: Journal of International Business Studies, 1992, №23(2), p. 311-331.

УДК 372.881.111.1

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ ДЛЯ ПОДГОТОВКИ К СДАЧЕ МЕЖДУНАРОДНОГО ТЕСТИРОВАНИЯ IELTS

*Амирова Е.Л.,
магистр педагогических наук,
преподаватель кафедры
иностраных языков, КГПИ,
г. Костанай, Казахстан*

Аннотация

Мақала студенттердің дәрісхана және дәрісханадан тыс сабақтарында IELTS халықаралық тестілеуіне дайындалу проблемаларына арналған. Бұл мақалада IELTS халықаралық тестілеуін сәтті тапсыруға арналған оқылым, хат және сөйлеу, тыңдалым машықтарын дамыту үшін қолданылатын Интернет-ресурстарға жасалған талдау ұсынылған. Бұл мақалада «Интернет-ресурс» түсінігінің анықтамасы қарастырылған, тестілеудің құрылымын, сөз бен жазбаны бағалаудың критерийлері белгіленген, ағылшын тілінде хат, сөйлем жазу, оқу, тыңдалым машықтарын дамытуға арналған тиісті Интернет-ресурстар зерттелген.

Аннотация

Статья посвящена проблеме подготовки к международному тестированию IELTS студентов как на аудиторных занятиях, так и внеаудиторно. В статье представлен анализ Интернет-ресурсов, использующиеся для развития навыков аудирования, чтения, письма и речи, необходимых для успешной сдачи международного тестирования IELTS. Рассмотрено определение понятия «Интернет-ресурс», выделена структура тестирования, критерии оценивания речи и письма, изучены соответствующие Интернет-ресурсы для развития навыков аудирования, чтения, речи, письма на английском языке.

Abstract

The article is devoted to the problem of preparation to international examination IELTS of students on the lessons and individually. The article presents the analysis of Internet resources, which can be used for development listening, reading, writing and speaking skills for successful performance on IELTS examination. The definitions of notions "Internet resource" is given, the structure of test, criteria of speaking and writing evaluation are observed, suitable Internet resources for development skills of listening, reading, speaking and writing in English are explored.

Түйінді сөздер: Интернет-ресурс, IELTS халықаралық тестілеуі, IELTS тестілеуін бағалаудың критерийлері, IELTS-ке дайындалуға арналған Интернет-ресурстар.

Ключевые слова: Интернет-ресурс, международное тестирование IELTS, критерии оценивания IELTS, Интернет-ресурсы для подготовки к IELTS.

Keywords: Internet resource, intercultural examination IELTS, criteria of IELTS evaluation, Internet resources for preparation for IELTS.

1. Введение.

В настоящее время к вопросу о сдаче международного тестирования обращаются всё больше людей, в их число входят как учащиеся языковых специальностей, так и желающие получить возможность учиться, работать и жить за рубежом, продвинуться по карьерной лестнице, осваивать различные образовательные программы и т.д. Кроме того, во многих

вузах Казахстана граждане страны, «имеющие сертификат о сдаче теста по иностранному языку по программе IELTS, (пороговый балл - не менее 6.0), освобождаются от вступительного экзамена по иностранному языку в магистратуру, резидентуру, адъюнктуру и докторантуру»[1]. Актуальность данного вопроса также подтверждается наличием соответствующих дисциплин в вузах, таких как "Международное тестирование", "Стратегии подготовки к сдаче международного тестирования IELTS, TOEFL".

Главной задачей использования инноваций на занятиях является применение на практике наиболее результативных, последовательных образовательных действий, требующих наименьших затрат времени, материальных и интеллектуальных ресурсов для достижения нужного результата. Наибольший спектр материалов для совершенствования языковой подготовки предоставляет всеобъемлющая открытая сеть Интернет. Образовательные Интернет-ресурсы рассматриваются как «совокупность интегрированных программно-аппаратных и технических средств, а также информации, предназначенной для публикации в сети Интернет, и отображаемой в определенной текстовой, графической или звуковой формах»[2].

Доступ к безграничной новой информации, возможность выбора аутентичных материалов, приспособленность к индивидуальному графику работы каждого учащегося делает Интернет-ресурсы одними из инновационных способов развития компетенций владения английским языком. Целью данной статьи является рассмотреть доступные в сети Интернет-ресурсы для индивидуальной внеаудиторной, а также аудиторной работы учащихся при подготовке к сдаче международного тестирования IELTS.

International English Language Testing System (IELTS) – это система тестирования, считающаяся наиболее востребованной в странах Европы, Азии, а также в Канаде, Австралии и Новой Зеландии, позволяет определить уровень владения иностранным языком для последующего трудоустройства, учебы или миграции. Сертификат Academic IELTS дает право в течение двух лет поступить в школу, колледж или университет в страны, в учебных заведениях которых преподавание ведётся на английском языке. Наличие сертификата General Training IELTS (иногда Academic IELTS) обязательно для всех, кто желает иммигрировать в Канаду, Австралию и Новую Зеландию по системе профессиональной миграции. В сети Интернет можно найти официальный сайт IELTS с исчерпывающей информацией о формате, процедурах, этапах тестирования (<http://takeielts.britishcouncil.org/>), а также большое количество учебников с пробными тестами, такие как Cambridge Practice Test For IELTS Series: Self-Study Student's Book With CD (<http://ieltsmaterial.com/cambridge-practice-tests-ielts-series-self-study-students-book-cd/>), Action Plan for IELTS Self-study Student's Book Academic и другие.

2. Обсуждение.

Тест IELTS состоит из 4 частей, выполняя задания, тестируемый показывает навыки аудирования, чтения, письма и речи на английском языке. В IELTS используется система оценки с 0.0 до 9.0, с шагом 0.5. Балл может быть как целый, например 5.0, так и половинный 5.5. В соответствии с критериями оценивания полученный балл соотносится с системой уровней владения иностранным языком, используемой в Европейском Союзе. Результат IELTS будет состоять из оценок по каждому из четырёх навыков: Listening, Reading, Writing, Speaking, а также будет дан общий средний балл. Аудирование и чтение оценивается в соответствии с правильностью ответов тестируемого, тогда как письмо и речь оцениваются в соответствии с установленными критериями, которые будут рассмотрены ниже.

1) Аудирование. Результативность подготовки к аудированию зависит от многих факторов, таких как текущий уровень владения данным навыком, психологический настрой, умение сконцентрироваться, удерживать информацию в памяти и др. Зарубежными издательствами предложен широкий выбор учебного материала для развития навыков аудирования, а так же выработки стратегий для успешной сдачи экзамена, которые можно отыскать в сети Интернет. Рассмотрим некоторые из них:

a. “Listening for IELTS”, издательство Collins, авторы Fiona Aish, Et Jo Tomlinson.

В данном учебнике дается краткая информация о формате тестирования в целом. Далее предложены комплексы упражнений, сгруппированных по определенным тематикам. В начале урока упражнения направлены на повтор лексики по соответствующей тематике, в ходе каждого урока предлагаются небольшие советы по последующему аудио-упражнению для того, чтобы учащийся имел возможность выработать индивидуальные стратегии, которые помогут в улучшении навыков аудирования.

b. “IELTS Preparation and Practice”, издательство Oxford University Press, авторы Wendy Sahanaya, Jeremy Lindeek.

В учебнике подробно описываются процедуры этапов аудирования и презентации устной речи, виды вопросов, правильность заполнения бланков с ответами и прочие нюансы, которые необходимо знать перед сдачей экзамена. В конце учебника содержится вариант пробного тестирования.

c. “Improve Your Skills: Listening & Speaking for IELTS” издательство Macmillan, автор Joanna Preshous.

В данном учебнике упражнения включают все возможные виды тестовых заданий, которые могут встретиться на экзамене, предложены два пробных теста для практики и совершенствования навыков аудирования и говорения.

Кроме того существует множество сайтов, где можно найти пробные тесты и проверить свой уровень готовности к сдаче IELTS, изложена подробная актуальная информация, даны рекомендации и отдельные упражнения для развития навыков аудирования:

1) <http://takeielts.britishcouncil.org/prepare-your-test/free-ielts-practice-tests/listening-practice-test-1>;

2) http://www.ielts.org/test_takers_information/test_sample/listening_sample.aspx;

3) <http://www.ielts-exam.net/listening-samples/>;

4) <https://www.ieltsessentials.com/global/prepare/freepracticetests/listeningpracticetests>;

5) <http://ieltsliz.com/ielts-listening/>; – данный Интернет-ресурс разработан преподавателем, входящим в состав оценочной комиссии, специализирующейся на подготовки кандидатов к сдаче IELTS. Автором блога представлены теоретические сведения о ходе экзамена, выделены ряд рекомендаций, а также разработаны упражнения по каждому из четырех блоков теста. Информация дополнена видео-, аудио-материалами, раздаточным материалом, а также существует функция обратной связи, где можно получить бесплатную консультацию на интересующий вопрос.

6) <https://www.youtube.com/watch?v=6OEefmk-sN8>;

7) <https://www.youtube.com/watch?v=q8qmJeBxk4Q>; – на Интернет-ресурсе www.youtube.com можно найти огромное количество видео-материалов для подготовки к тестированию, однако необходимо быть осторожным в выборе качественного продукта, использовать авторитетный источник, такой как BritishCouncil.

Таким образом, чтобы подготовиться к аудированию экзамена IELTS существует огромное количество Интернет-ресурсов, перечислить все из них не представляется возможным.

2) Чтение. В сети Интернет можно отыскать большое количество учебно-методического материала, предназначенного специально для совершенствования чтения на английском языке. Наиболее популярными являются следующие:

a. «Building Academic Reading Skills», издательство Michigan ELT, автор Dorothy Zemach – данное пособие может пригодиться не только для сдачи IELTS, автором тщательно изложены структура, особенности, нюансы написания академического эссе, предложены техники, даны рекомендации и разработаны соответствующие упражнения для тренировки.

b. «Reading for IELTS», издательство Collins, автор Els Van Geyte – учебник построен по той же схеме, что и другие пособия данной серии: в начале урока упражнения

нацелены на введение и закрепление лексики, затем даются рекомендации и тренировочные упражнения, которые могли бы встретиться в настоящем тесте.

с. «Impact Theory and Practice: Studies of the IELTS test», издательство Pearson-Longman, автор Progetto Lingue.

Для развития навыков чтения, выработки индивидуальных стратегий для успешной сдачи тестирования также существует множество Интернет-ресурсов, помимо выше перечисленных, возможно использовать следующие:

- a. http://www.ielts.org/test_takers_information/test_sample/academic_reading_sample.aspx
- b. http://www.ielts.org/test_takers_information/question_types/question_types_ac_reading.aspx
- c. <http://telem.openu.ac.il/RoadsToAcademicReading/BarHome?do=homePage&page=academicReading>
- d. <http://www.ielts-mentor.com/reading-sample/academic-reading>
- e. <http://takeielts.britishcouncil.org/prepare-test/practice-tests/reading-practice-test-1-academic>
- f. <https://www.ieltsessentials.com/global/prepare/freepracticetests/academicreadingpracticetests>
- g. http://www.examenglish.com/IELTS/IELTS_reading_2.htm
- h. http://www.ielts-exam.net/ielts_reading/702/ и другие.

3) Письмо. Письменная часть экзамена включает написание небольшого эссе объемом не менее 150 слов в течение 20 минут, целью которого является проанализировать график, диаграмму, схему или другое. Второе эссе является более развернутым, должно включать не менее 250 слов, на данный вид деятельности дается не более 40 минут. При подготовке к сдаче IELTS, следует наибольшее внимание уделить критериям оценивания письменных навыков тестируемого. Рассмотрим критерии оценивания письменных навыков в таблице 1.

Таблица 1. Критерии оценивания речи в тестировании IELTS

№	Название критерия	Сущность критерия
1	Taskachievement (Task 1), Taskresponse (Task 2) – Содержание.	Данный критерий устанавливает насколько полно дан ответ на заданный вопрос. Оценивается также идеи и раскрытие темы.
2	Coherenceandcohesion - Последовательность.	Оценивается умение строить красивые истинно-английские предложения, быть последовательным.
3	Grammatical range and accuracy – Грамматика.	Данный критерий показывает насколько грамматическое построение предложений и орфография правильны. Также оценивается разнообразие грамматических конструкций, используемых тестируемым.
4	Lexical recourse – Лексический запас.	Оценивается словарный запас и умение его применять. Необходимо использовать выражения более высокого уровня (Advanced) для получения высокого балла. Чем обширней и натуральней словарный запас, примененный в письменной работе, тем выше балл по данному критерию.

Более подробно о критериях оценивания письма рассказано в видео, подготовленных British Council в следующих Интернет-ресурсах:

- a. <https://www.youtube.com/watch?v=PzjXIOvWVt0>
- b. https://www.youtube.com/watch?v=dUJV_okEACo
- c. <https://www.youtube.com/watch?v=M21uWBrqTNA>
- d. <https://www.youtube.com/watch?v=-HZ0BhNg4Y>

e. <https://www.youtube.com/watch?v=EAU75-mlv74>

f. <https://www.youtube.com/watch?v=43A1Gwz1Aq0>

Для развития навыков письма требуется усердная подготовка, необходимо быть готовым по всем четырем критериям оценивания, рассмотрим методические материалы по каждому критерию, доступные в сети Интернет:

1) Грамматика:

a. «Cambridge Grammar for IELTS», автор Diana Hopkins, Pauline Cullen, издательство University Press;

b. «Grammar for IELTS», авторы Fiona Aish Jo Tomilinson, издательство Collins;

c. «English Grammar in Context», автор Michael Vince, издательство Macmillan.

2) Лексический запас:

a. «Cambridge Vocabulary for IELTS Advanced Band 6.5+», автор Pauline Cullen, издательство Cambridge University Press;

b. «Check your English Vocabulary for IELTS», автор Rawdon Wyatt, издательство Bloomsbury;

c. «English Vocabulary in Use», автор Michael McCarthy, издательство Cambridge University Press.

3) Содержание и последовательность:

a. «Writing for IELTS», автор Stephanie Dimond-Bayir, издательство Macmillan ELT – в данной серии представлено несколько учебников, для подготовки к сдаче на балл 4.5 – 6.0, 6.0 -7.5;

b. «Improve IELTS Student's Book Writing Skills», авторы Mccarter, Sam Whitby, Norman, издательство Macmillan ELT;

c. «Cambridge IELTS 10 Student's Book with Answers», издательство Cambridge University Press;

d. «Action Plan for IELTS», авторы Vanessa Jakeman, Clare McDowell, издательство Cambridge University Press;

e. «Get Ready for IELTS Writing», авторы Fiona Aish Jo Tomilinson, издательство Collins.

Тренироваться в письме можно также в социальных сетях, однако нужно учитывать, что обычно в разговоре используется неформальный стиль, поэтому лучше всего найти друга по переписке, которому можно было бы писать развернутые письма, используя сложную лексику, различные грамматические обороты, формальный стиль.

4) Речь. Заключительным этапом тестирования является оценивание речевых навыков тестируемого. Говорение на английском языке также оценивается по критериям, которые в большей части совпадают с критериями письма (Coherence and cohesion - последовательность, Grammatical range and accuracy – грамматика, Lexical resource – лексический запас). Отличительным критерием является Pronunciation – произношение. Подробную информацию о данном критерии можно получить на данном Интернет-ресурсе (<https://www.youtube.com/watch?v=T-uYzReetEI>)

Для практики произношения также существует большое количество учебно-методических материалов:

a. «Berlitz English Pronunciation Programme», авторы Jane Setter, Orin Hargraves, Paulette Dale, Lillian Poms, издательство Berlitz Publishing/APA Publications (UK) Ltd. – www.berlitzpublishing.com – данная программа содержит практический материал для тренировки гласных, согласных, ритма, интонации английской речи.

b. «New Headway Pronunciation Course», авторы Bill Bowler, Sue Parminter, издательство Oxford University Press;

c. <http://www.bbc.co.uk/learningenglish/english/features/pronunciation> – данный интернет ресурс содержит видео с носителем языка, в которых представлен теоретический и практический материал для совершенствования навыков произношения.

Также для совершенствования речи на английском языке можно использовать социальные сети, Skype и многие другие Интернет-ресурсы.

3. Выводы.

Таким образом, подготовка к международному тестированию IELTS происходит наилучшим образом с помощью использования Интернет-ресурсов, которые содержат разнообразный, разноуровневый материал для развития навыков аудирования, чтения, письма и речи на английском языке. Представленные материалы могут быть использованы как на занятиях английского языка, так и при самостоятельной подготовке. Перед каждым преподавателем стоит вопрос оптимизации процесса обучения, формирования у студентов устойчивого мотива к изучению предмета [3]. Именно интеграция Интернет-ресурсов в учебный процесс с сохранением традиционных средств обучения – наиболее оптимальный вариант. Использование Интернета на занятиях не должно становиться самоцелью, поэтому каждый педагог должен четко осознать для чего, когда и в каком объеме ему нужно использовать Интернет-ресурсы. Только тогда можно будет говорить о целесообразности и эффективности использования Интернет-ресурсов.

Список литературы

- 1 http://ksu.edu.kz/admission/magistratura/pravila_priema
- 2 Андреев А. А. Введение в Интернет-образование. – М.: Логос, 2003. – 76 с.
- 3 Интернет-ресурсы при обучении английскому языку // Социальная сеть работников образования. – Электрон. текстовые дан. – Режим доступа: <http://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/library/internet-resursy-pri-obuchenii-angliyskomuyazyku>

УДК 372.881.111.1

АУТЕНТИЧНЫЕ ВИДЕОМАТЕРИАЛЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Амирова Е.Л.,
*магистр педагогики и психологии,
преподаватель, КГПИ, г. Костанай*
Матвеева Н.А.,
*кандидат педагогических наук,
старший преподаватель, КГПИ,
г. Костанай, Казахстан*

Аннотация

Бұл мақала шетел тілін оқыту процесі, үйреніп жатқан тіл мен мәдениеттің қызмет ететін жерінен алыс, яғни тілдік ортадан тыс жерде жүріп жатқан студенттердің мәдениетаралық құзіреті проблемасының қалыптасуына арналған. «Бейне материалдар» түсінігіне анықтама берілген; олардың шетел тілі сабағында қолданылуындағы пайдалылығын анықтайтын критерийлер белгіленген. Мәдениетаралық құзіреттің даму технологиясын бейнелейтін, бейнефильммен жұмыс жасау барысындағы алгоритм сипатталған. Жаттығудың төрт блогын қамтитын, видео негізіндегі зерттеліп отырған құзіреттің дамуына бағытталған жаттығулар жүйесі ұсынылған. Жаттығулардың алғашқы үш блогы мәдениетаралық құзіреттің қалыптасу кезеңдеріне сәйкес келеді, төртіншісі – зерттеліп отырған құзіреттің қалыптасуының кез-келген кезеңінде қолданыла алатын дайындық жаттығуларын қамтиды.

Аннотация

Статья посвящена проблеме формирования межкультурной компетенции студентов, для которых процесс обучения иностранному языку осуществляется вне языковой среды, далеко от реального функционирования изучаемых языка и культуры. Дано определение понятия «видеоматериалы»; выделены критерии, определяющие целесообразность их использования на уроке иностранного языка. Описан алгоритм работы над аутентичным видеофильмом, отражающий технологию развития межкультурной компетенции. Представлена система упражнений, направленных на развитие исследуемой компетенции на основе видео, которая включает четыре блока упражнений. Первые три блока упражнений соответствуют этапам формирования межкультурной компетенции, четвертый – содержит подготовительные упражнения, которые могут быть использованы на любом из этапов формирования исследуемого вида компетенции.

Abstract

The article is devoted to the problem of building intercultural competency of students outside the culture and language environment and its actual functioning in everyday life. The definition of «video materials» is given; criteria that determine the feasibility of their use in a foreign language lesson are described. The algorithm on working with authentic video reflecting the technology of intercultural competency development is described. The system of exercises designed to develop the investigated competency on the basis of video is presented. The system includes four blocks of exercises. The first three blocks of the exercises correspond to the stages of intercultural competency formation, the fourth block includes preparatory exercises, which can be used at any stage of intercultural competency formation.

Түйінді сөздер: видео, видеоның игерушілігі, тәлім-тәрбие, шетелдіктілдер, межкультурная құзыр.

Ключевые слова: видео, использование видео, обучение, иностранные языки, межкультурная компетенция.

Key words: video, using video, teaching, foreign languages, intercultural competency.

1. Введение.

Успешность реализации целей обучения иностранному языку зависит от содержания обучения, использования соответствующих методов и средств обучения. В современной науке видеоматериалы рассматриваются в качестве эффективного источника оптимизации занятий по иностранному языку, то есть «такой их организации, при которой обеспечивается более качественное в сравнении с существующим овладение языком каждым учащимся в минимально необходимые для этого сроки» (Новикова, 2012, с.14).

Вслед за Новиковой А.К., термин «видеоматериалы» мы рассматриваем как вид аудиовизуальных средств обучения, рассчитанных на одновременное зрительное и слуховое восприятие учебного материала, к которым относятся кино-, теле- и видеофильмы (Новикова, 2012, с.15).

На основе анализа научно-методической литературы были выделены следующие критерии, определяющие целесообразность использования видеоматериала на уроке иностранного языка:

1) Видеофрагмент должен содержать языковой материал, отобранный в соответствии с учебными целями и программой. Если целью является развитие коммуникативной компетенции, то языковой материал должен отвечать критериям современности, нормативности и полезности.

2) Содержание видеоматериала должно быть тематически интересным и личностно-значимым, ориентированным на потребности учащихся. При выборе видеоматериала следует учитывать возрастные особенности обучаемых, тезаурус, а также уровень практического владения изучаемым языком, то есть уровень сформированности лингвистической и стратегической компетенции.

3) Видеоматериал должен содержать и коммуникативно-значимый, а также паралингвистический и страноведческий материал, культуроведческую информацию.

4) Учебный видеофрагмент должен содержать визуальные образы, облегчающие и усиливающие восприятие звукового ряда. Ситуативный контекст должен максимально раскрывать мотивацию и цель высказывания, облегчая понимание семантики лексических единиц.

5) Следует учитывать продолжительность учебного видео. В оптимальном варианте оно должно представлять собой отдельные видеофрагменты продолжительностью до трех минут, которые обеспечивают введение и иллюстрацию лингвистической и паралингвистической информации, содержащейся в видеоматериале (Новикова, 2012, с.18).

2. Обсуждение.

Процесс обучения иностранному языку с использованием видео можно рассматривать как постепенное, поэтапное постижение иноязычной социокультурной реальности с выделением различных процессов:

1. Смотрим – понимаем – активизируем (тренируем) и переносим в свою речь (при этом активизируется, прежде всего, содержательная основа для речи);

2. Смотрим – понимаем – обсуждаем (при этом видео – это стимул для речи на иностранном языке) (Увайсова).

Согласно результатам анализа научно-методической литературы (Щукин, 1981; Гальскова, 2000; Гальскова & Гез, 2007 и др.) работа обучающихся над видео включает следующие этапы:

- этап аналитической деятельности;
- этап условно-речевой деятельности;
- этап управляемого общения;
- этап свободного общения.

Последовательность этапов и содержание каждого отражают в определенной степени формирование межкультурной компетенции и нарастание субъектной роли учащегося в осуществляемой им учебно-познавательной коммуникативной деятельности. Выделение этапов работы над видеоматериалами способствует овладению студентами соответствующим алгоритмом их учебно-познавательной коммуникативной деятельности, фактически отражающей технологию развития социокультурных и лингвокоммуникативных умений, лежащих в основе формирования межкультурной компетенции (см. Таблица 1).

Таблица 1. Алгоритм работы над аутентичным фильмом

Этапы	Задачи	Виды заданий/упражнений, выполняемых обучающимися	
		аудиторные	СРСП / СРС
Аналитической деятельности	<ul style="list-style-type: none"> • развитие межкультурной рефлексии и социолингвистической наблюдательности; • развитие умения ориентироваться в коммуникативной ситуации посредством анализа стратегий, тактик и средств вербального и 	<ul style="list-style-type: none"> • просмотр эпизода; • передача содержания эпизода; • сопоставительный анализ представленных в фильме реалий страны изучаемого языка с 	<ul style="list-style-type: none"> • поиск значений слов в сети Интернет и справочных материалах; • поиск в тексте примеров фонетических, лексических, морфологических и синтаксических особенностей устной речи;

Этапы	Задачи	Виды заданий/упражнений, выполняемых обучающимися	
		аудиторные	СРСП / СРС
	<p>невербального общения;</p> <ul style="list-style-type: none"> осмысление влияния, которое оказывают на выбор вербальных и невербальных средств общения такие параметры коммуникантов, как: возраст, пол, социально-экономическое положение и пр.; развитие памяти, воображения, аналитических способностей и фонетического слуха обучаемых, их чувства языка и языковой догадки. 	<p>аналогичными явлениями родной культуры;</p> <ul style="list-style-type: none"> прослушивание песен, цитируемых персонажами фильма; вычленение предложенных слов и воспроизведение контекста их употребления в фильме; соединение слов с их толкованием; заполнение карточек анализа коммуникативной ситуации; повторение реплик за персонажами. 	<ul style="list-style-type: none"> заполнение личных карточек персонажа и характеристик его вербального и невербального поведения; сравнительный социолингвистический анализ речевого поведения персонажей; выделение клише английского речевого этикета и внесение их в таблицу; чтение занимательных текстов на социолингвистическую тематику.
Условно-речевой деятельности	<ul style="list-style-type: none"> закрепление социолингвистических знаний; постижение многозначности и полфункциональности изучаемых языковых средств; выработка первичных умений и навыков использования отдельных речевых и неречевых средств английского языка; полное усвоение и адекватное использование языковых средств различных регистров; повышение речевой скорости реакции; освоение особенностей интонационно-просодического и темпо-ритмического оформления английской речи. 	<ul style="list-style-type: none"> дублирование фильма (по монтажному листу) при выключенном звуке; перевод фраз-ситуаций с русского языка на английский; перевод отдельных фраз из текста эпизода; нахождение лексическим единицам одного регистра синонимов из другого; преобразование целых фраз из родного регистра в другой. 	<ul style="list-style-type: none"> составление фраз-ситуаций на русском и английском языках с новыми словами и выражениями; фонетическое чтение текста рабочего эпизода
Управляемого общения	<ul style="list-style-type: none"> дальнейшее развитие умения ориентироваться в коммуникативной ситуации на основе анализа ее компонентов; развитие умений отбора и использования вербальных и невербальных средств, 	<ul style="list-style-type: none"> составление и аудиозапись микродиалогов по теме рабочего эпизода. 	<ul style="list-style-type: none"> анализ аудиозаписи составленных на занятии микродиалогов с целью самоанализа, самооценки и самокоррекции

Этапы	Задачи	Виды заданий/упражнений, выполняемых обучающимися	
		аудиторные	СРСП / СРС
	<p>адекватных типичным коммуникативным ситуациям носителей языка;</p> <ul style="list-style-type: none"> • формирование навыков самоконтроля в процессе общения на английском языке. 		
Свободного общения	<ul style="list-style-type: none"> • развитие умений речевого и неречевого поведения адекватно реальным коммуникативным ситуациям; • совершенствование навыков контрольно-оценочной деятельности. 	<ul style="list-style-type: none"> • ролевые игры, условия которых задаются ролевыми карточками с описанием коммуникативной ситуации, либо демонстрируем эпизодом аутентичного фильма; • инсценировка 	<ul style="list-style-type: none"> • подготовка спектакля по мотивам просмотренного фильма или на сочиненной сюжет с использованием освоенных коммуникативных ситуаций (осуществляется по окончании работы над целым фильмом с использованием максимального количества социокультурных, лингвокоммуникативных знаний, умений и навыков)

3. Система упражнений.

Исходя из описанных выше этапов работа учащихся над видео и этапов формирования межкультурной компетенции обучающихся (Плужник, 2003; Ткаченко, 2010), система упражнений, направленных на ее формирование на основе видео, состоит из четырех блоков.

Первый блок включает следующие виды упражнений:

1. Упражнения сравнительно-сопоставительного характера, причем акцент в упражнениях делается не на сходства, а на различия между «Своей» и изучаемой – «Чужой» – культурой.

Например, после просмотра эпизода сравнить две культуры по одной из 13 категорий: 1. отношение к возрасту; 2. понятие судьбы; 3. взгляд на человеческую природу; 4. отношение к изменениям; 5. Риски; 7. сохранение лица; 8. источники самоуважения; 9. концепция равенства; 10. отношение к формальности; 11. степень реализма; 12. отношение к деятельности (работе); 13. отношение к окружающему миру. В каждом случае американский/ британский варианты были суммированы и проиллюстрированы для вас, так что ваша задача состоит в том, чтобы указать отношение представителей вашей страны к данным категориям.

В качестве подготовки к выполнению данного упражнения может быть задание на заполнение двусторонней личной карточки персонажа (см. Таблица 2), и характеристика его вербального и невербального поведения (Read the script of the situations. Complete the table with the sociolinguistic context of the communicative situation. Define the register).

Таблица 2. Пример двусторонней личной карточки персонажа

Сторона 1

<p>Возраст: Пол: Национальность: Семейное положение: Статус в семье:</p>
--

Уровень образования:
Род деятельности:
Должность:

Сторона 2

Фонетические особенности	Лексические особенности	Грамматические особенности	Соответствие коммуникативной ситуации
Паузы; Тонемы незавершенности и тонемы повышения; Тонемы понижения; Ударение (логическое и эмфатические); Общее фонетическое оформление.	Разговорная лексика; Этикетные клише; Обращения; Междометия; Сравнения; Десемантизированная лексика; Контактоустанавливающие слова; Слова-паразиты; Общее лексическое оформление	Увеличительные и уменьшительные суффиксы; Восклицательные предложения; Строевые слова; Повторы; Усилительные конструкции; Переспрос; Общее грамматическое оформление.	Автоматизированность речи; Спонтанность; Эмоциональность; Темпо-ритм; Громкость; Тон; Социальная роль; Регистр; Реализация коммуникативного намерения; Соответствие выбранных языковых средств коммуникативной ситуации

На лицевой стороне личной карточки персонажа раскрывается социальный статус героя: возраст, пол, уровень образования, род деятельности и т.д. На оборотной стороне: наиболее свойственные этому персонажу лексические единицы, обладающие социолингвистической маркированностью; грамматические и фонетические особенности его речи; используемые им невербальные средства. В качестве примечания в карточку заносятся дополнительные сведения, характеризующие персонаж, которые влияют на выбор вербальных и невербальных средств общения.

2. Упражнения на классификацию лексических единиц по следующим группам: expressing reasoning, expressing agreement, expressing advice, expressing opinion, making suggestions. После чего проводится обсуждение и составляется глоссарий.

3. Условно-речевые упражнения (Get to know how the English ask for other people's opinion in different registers. Repeat it after me; Read the situations. Act them out with different partners asking and giving opinion).

4. Упражнения на узнавание регистров общения (Looking only at the clichés, can you guess about the registers the interlocutors use? What are the clichés? What are the registers?), и распознавание регистров общения (Look through the suggested short dialogues and define the registers the interlocutors use (formal, neutral, informal). Do you approve of their choice? Why?).

5. Речевые упражнения: составление и драматизация диалогов по предложенной ситуации общения на основе просмотренного диалога-образца, функциональной схемы диалога (Act out the situations using the scheme); драматизация ролевых ситуаций с использованием ролевых карт в качестве опоры (Read the role cards. Define the register. Act out the situations described in the role cards as if you were in Britain). Условно мы разделили их на две группы: а) полностью соответствующие просмотренному материалу; б) представляющие собой частично новый дискурс. Среди особенностей данных упражнений можно выделить то, что они направлены на формирование умения переключаться с одного регистра на другой, строить свое речевое поведение адекватно изменению ситуативных переменных (регистр, роль, коммуникативная задача).

Второй блок состоит из упражнений, направленных на перевод «Чужого» (или части «чужого») в категорию «Другого», т.е. сокращение разрыва между ними; а в идеале – в категорию «Своего», т.е. его ликвидация:

1. Упражнения на заполнение информационного пробела, предлагающее на основе просмотренного определить нормы или образцы поведения в обществе:

– *Жесты*. In a number of different settings, watch what people do with their arms, hands, fingers, and whole body. Try to describe the gestures and indicate what you think is the meaning.

– *Взгляд «глаза в глаза»*. Observe the degree and nature of eye contact in as many of the following situations as possible: Between two men/ women of the same age; Between an older and younger man/woman; Between a boss and employee; Between people passing on the street, etc.

– *Выражение лица*. Observe what people do with their head, eyes, eyebrows, mouth, nose, chin, etc. Record these observations as accurately as you can in the spaces below, indicating what these facial expressions mean: The Head and Forehead; Eyes and eyebrows; Any part of the face or head in combination with the hands and fingers.

– *Личное пространство*. Observe how close various kinds of people stand to each other in various settings: In normal conversation, at work, on the street, in an elevator, crowded or uncrowded, etc.

– *Прикосновения*. Observe how much and in which parts of the body the following people touch each other: Two men/ women, Husband and wife, Unrelated man and woman, Older and younger person, Boss and subordinate, etc. What differences do you observe in touching behavior in public and in private?

2. Упражнения на определение причин недопонимания и их устранение – Case Studies (Read the problem of the case-study. Define the register the interlocutors should use. Give your arguments. Read the conversation between the interlocutors. Define the registers they are using. Are they the same? What are they? Find in the conversation: greetings, talking about the weather, expressing reasoning, making suggestions, expressing agreement, asking about personal information, expressing personal information, asking for advice, expressing advice, asking for an opinion, expressing opinion. Read the possible solutions from the case study. Do you approve of them? Prove your point of view using reasoning and working in pairs or in class. Can you offer other ways to solve this problem? Think over the conversation between the interlocutors that might have taken place. Correct Luciana's words; Act out the conversation like the English would do!).

В ходе анализа ситуаций межкультурного общения, результатом которых стал конфликт или недопонимание между участниками, ученики должны оценить ситуацию со стороны каждого из коммуникантов; объяснить поведение участников и указать, чем оно обусловлено; указать причины нарушения коммуникации; изменить сценарий, предложив свое решение. При этом в карточке анализа коммуникативной ситуации указывается тема общения; место и пространство общения; признаки социального статуса коммуникантов, ролевых отношений, коммуникативных намерений; устойчивые социально маркированные вербальные особенности устного общения; устойчивые социально маркированные невербальные особенности устного общения; регистр; тональность общения.

3. Упражнения развития чувства эмпатии: «Отгадай, о ком идет речь?», «Волшебная лавка», «Групповая фотография» и др. При обсуждении результатов занятия важно обратить внимание на вопросы: «Почему представители разных культур часто объясняют одно и то же поведение по-разному?», «Почему человек, попадая в другую культуру, зачастую оценивает ее особенности негативно?», «Почему непонимание причин поведения представителей другой культуры порождает противодействие, раздражительность и агрессивность?», «Какие чувства могут возникать у людей, испытывающих на себе нетерпимое отношение со стороны окружающих?»

Упражнения *третьего* блока позволяют сделать период интериоризации символов и ценностей другой культуры более эффективным и целенаправленным. В данный блок входят

задания, предполагающие свободное общение: презентации, разыгрывание ролей, инсценировки, театрализованные представления по мотивам просмотренных фильмов.

К четвертому блоку относятся *подготовительные* упражнения, которые применяются на всех этапах формирования межкультурной компетенции старшеклассников.

1. Упражнения, направленные на формирование общих аудитивных, фонетических, лексико-грамматических навыков.

2. Упражнения на прогнозирование содержания видеоматериала (на выражение предположений по заголовку, изображениям, вопросам).

3. Упражнения на осмысление учебного лингвокультуроведческого материала (Коротких, 2010, с.17-18):

- на понимание: множественный выбор, верно/неверно, объединение, в месте отрывков текста, распутывание переставленных частей;

- на осмысление: упрощение (концентрация на ключевых словах, сокращение/расширение текста, выбор ключевых гипотез), редукция (создание сокращенного параллельного текста, исключение второстепенной информации), семантическое структурирование (переформулирование своими словами, дополнение текста);

- на анализ: заполнение, создание таблиц, карт, внешнее деление на смысловые единицы, создание диаграмм, «склеивание» отрывков текста.

- на обобщение: написание аннотаций, рецензий на статью, книгу;

- на сопоставление: сравнения «за и против», формулирование и комментирование мнений, сочинение;

4. Результаты.

Предлагаемая система разработана на основе упражнений, неоднократно использовавшихся в процессе обучения английскому языку с целью формирования межкультурной компетенции и давших положительные результаты (Увайсова; Новикова, 2007; Kim & Matveeva, 2014).

Предложенная система упражнений на основе видео способствует формированию всех компонентов межкультурной компетенции: лингвокоммуникативного, этнокультурного, социокультурного и рефлексивного, каждый из которых включает в себя определенный набор знаний, умений, навыков, личностно-поведенческих качеств и опыт межкультурной деятельности и межкультурного общения.

Более того, работа над видеоматериалом, организованная в соответствии с выделенными этапами, позволяет наиболее эффективно использовать потенциал данного средства обучения и значительно расширить межкультурную компетенцию обучающихся в устном общении на английском языке.

Мы считаем правомерным предположить, что предлагаемая система может применяться при обучении любому иностранному языку.

3. Выводы

Таким образом, использование видео при обучении иностранному языку не только способствует эффективному формированию межкультурной компетенции, поскольку позволяет существенно повысить наглядность обучения, активизировать процесс овладения знаниями и формирования речевых навыков и умений, при необходимости восполнить отсутствие языковой среды; а также улучшает условия педагогического труда преподавателя и условия образовательной деятельности обучающихся, что, в конечном счете, обеспечивает оптимизацию преподавания в целом.

Во-первых, работа с видео способствует развитию лингвокоммуникативных умений и навыков учащихся, закреплению лексических единиц. Способность видео воспроизвести изучаемые лексемы с правильной интонацией, без акцента, а также и зрительно представить речевую ситуацию, положительно влияет на усвоение и запоминание нового лексического материала.

Во-вторых, поскольку овладение иностранным языком как средством межкультурного общения происходит в условиях отсутствия естественной среды общения, использование учебных и аутентичных видеоматериалов способствует созданию языковой образовательной среды, близкой к аутентичной. При этом процесс овладения языком рассматривается не только как постижение иноязычной действительности, направленное на формирование социокультурных знаний, но и как усвоение ситуативного контекста с ожидаемым вербальным и невербальным поведением, способствующее формированию лингвокоммуникативных умений и навыков.

В-третьих, использование видео на уроке иностранного языка способствует возникновению «эффекта соучастия и сопереживания с героями», результатом которого является формирование качеств личности учащегося (эмпатии, толерантности), оценочного отношения к ситуации, героям и их поступкам. Оказывая эмоциональное воздействие на учеников, видеоматериалы повышают мотивацию обучения, интерес к овладению языком, что имеет важное значение в деле формирования морально-этических и нравственных качеств учащихся как компонента межкультурной компетенции.

Список литературы

Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. Пособие для учителя. [Текст] / Н.Д. Гальскова – М.: АРКТИ – ГЛОССА, 2000. – 165 с.

Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. [Текст] / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез – М., 2007. – 336 с.

Коротких Ю.Ю. Формирование межкультурной компетенции старшеклассников на основе учебных лингвокультуроведческих материалов: Автореф. дис. ... канд. пед. наук [Текст] / Ю.Ю. Коротких. – Ижевск, 2010. – 24 с.

Новикова А.К. Использование видеоматериалов в процессе обучения устной речи студентов-иностранцев // Китай и Россия в современном глобальном мире: Материалы Международной научно-практической конференции. – Чанчунь: Изд-во Циляньского института русского языка, 2007. – С. 296-299.

Новикова А.К. Лингводидактическая система обучения китайских студентов-филологов русской фразеологии с использованием видеоматериалов :Автореф. дис. ... канд. пед. наук / Новикова А.К. – Москва, 2012. – 26 с.

Плужник И.Л. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов гуманитарного профиля в процессе профессиональной подготовки [Текст] / И.Л. Плужник // Автореф. дис. док.пед. наук – Тюмень, 2003. – 29 с.

Ткаченко, Н.А. Формирование межкультурной компетентности специалистов средствами этнокультурных заданий. [Текст] / Н.А. Ткаченко // Национальные традиции как основа устойчивого развития системы профессионального образования: II-ая Межд. науч.-практ. конф.: сб. ст. - Горно-Алтайск: Горно-Алтайский государственный политехнический колледж, 2010. – С. 123-125.

Увайсова М.М. Использование видеоматериалов в обучении иностранному языку. [Электронный ресурс] / М.М. Увайсова // Режим доступа: http://www.rusnauka.com/13_EISN_2013/Philologia/5_136831.doc.htm (дата обращения 10.04.2015)

Щукин А.Н. Методика использования аудиовизуальных средств (при обучении русскому языку как иностранному в вузе). [Текст] / А.Н. Щукин – М.: Высшая школа, 1981. – 128 с.

Kim N.P., Matveeva N.A. From the experiment on building cross-cultural competence of future interpreters during their university training [Text] / N.P. Kim, N.A. Matveeva // Science, Technology and Higher Education: materials of the IV international research and practice conference. – Vol. II – Westwood, Canada. – January 30, 2014 – PP. 175-181.

УДК159.9

МУЛЬТИКУЛЬТУРНОЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ: ПУТИ ВЗАИМОПОНИМАНИЯ

Арпентьева М.Р.,

Доктор психологических наук,
доцент, старший научный сотрудник
кафедры психологии развития
и образования, Калужский
государственный университет,
Калуга, Россия

Аннотация

Мақала талдау феноменін мультикультурного кеңес беру, проблема-лары мен мүмкіндіктерін құру өзара түсіністік психологтар мен клиенттердің жағдайды мультикультурный контакт. Салыстырылады мультикультурная және антипсихиатрическая келешегі кеңес беру, үлес қосып отырған қазақстанның тәжірибесін дамыту, психологиялық көмек көрсету және қауіп-мәдени инкапсуляция. Қаралады позиция амбебап (транскультурного) және фокусированного (баламалы) тәсілдерді көп мәдениетті консультация беру, олардың мүмкіндіктері мен шектеулер. "Нәтижелі кеңес беру процесі жүреді үйлестіру әр түрлі аспектілерін қарым-қатынастардың қол жеткізіледі ішкі конгруэнтность стереотиптерді (тәсілдерін) түсіну, өзіне және басқа да, сондай-ақ үлкен сыртқы гармония: модельдер, қарым-қатынас, схемалар мен стратегияларын түсіну, құндылықтарды ғя.. Инкапсуляция шеңберінде белгілі: этникалық, кәсіби, конфессиялық және өзге де мәдени әкеледі байланысты консультант от қалыптасқан атындағы дефинициясы, модельдер, қарым-қатынас, технологиялар, құндылықтар, төмен төзімділік ерекше және түсініксіз, төтенше жағдайлар туындайтын қарым-қатынастарда әкімнің, клиенттермен басқа: этномәдени, конфессиялық және кәсіптік және өзге де - топ.

Аннотация

Статья посвящена анализу феномена мультикультурного консультирования, проблем и возможностей построения взаимопонимания психологов и клиентов в ситуации мультикультурного контакта. Сравниваются мультикультурная и антипсихиатрическая перспективы консультирования, вклад, который они вносят в развития практики психологической помощи и опасности культурной инкапсуляции. Рассматриваются позиции универсального (транскультурного) и фокусированного (альтернативного) подходов в мультикультурном консультировании, их возможности и ограничения. В продуктивном консультировании происходит процесс гармонизации разных аспектов отношений, достигается внутренняя конгруэнтность стереотипов (способов) осмысления себя и другого, а также большая внешняя гармония: моделей общения, схем и стратегий понимания, ценностей общающихся. Инкапсуляция в рамках определенной: этнической, профессиональной, конфессиональной и иной культуры, -приводит к зависимости консультанта от сформированных им дефиниций, моделей общения, технологий, ценностей, к низкой толерантности к необычным и непонятным ситуациям, возникающим во взаимоотношениях с клиентами других: этнокультурных, конфессиональных и профессиональных и иных групп.

Abstract

The article is devoted to the analysis of the phenomenon of multicultural counseling, problems and opportunities of building understanding psychologists

and clients in a situation multicultural contact. Compared antipsychotherapeutical and multicultural perspectives of counseling, the contribution they make to the development of the practice of psychological help and the dangers of cultural encapsulation. Discusses the position of universal (transcultural) and focused (alternative) approaches in multicultural counseling, their capabilities and limitations. Productive advising is the process of harmonization of different aspects of the relationship, achieved internal congruence of the stereotypes (the ways) of understanding oneself and the other, a large outer harmony: models of communication, schemes and strategies for understanding, communicating values. Encapsulating within a particular ethnic, professional, confessional and other cultures-leads to dependency consultant from accumulated definitions, models of communication, technology, values, low tolerance for unusual and unclear situations that arise in client relationships: ethno-cultural, confessional and professional and other groups.

Түйінсөздер: мультикультурлықкеңес беру, кросскультурлыққараіс-қимыл, өзара түсіністік, мәдени инкапсуляция.

Ключевые слова: мультикультурное консультирование, кросс-культурное взаимодействие, взаимопонимание, культурная инкапсуляция.

Keywords: multicultural consultation, cross-cultural consultation, mutual understanding, cultural encapsulation.

1. Введение.

В современной зарубежной и отечественной психологии проблема кросс-культурных взаимодействий, в том числе, в рамках психологического консультирования и психотерапии является одной из наиболее популярных. Изучение кросс-культурных аспектов взаимодействия помогает консультантам быть более точными на разных его этапах: во взаимоотношениях с клиентом и в понимании проблем, вызвавших нарушения в жизни клиента, в минимизации культурно-обусловленных ошибок (biases) понимания клиента, проблемных ситуаций его жизни (Артықбаев, 1995; Бөлеев, 2001; Фаббасов, 1995; Жарыкбаев, 2014; Кожахметова, 1998; Қалиұлы, 2003; Курсабаев, 2005; Әбілова, Қалиев, 1999; Әлсатов, 2000; Табылдиев, 1992; Арпентьева, 2014а, 2014б; Жарыкбаев, Олжаева, Ахметова, 2014; Касавин, 1994, Минигалиева, 2002, 2012; Стефаненко, 2014; Солдатова, Нестик. Шайгерова, 2011), проблемы оптимизации и гармонизации этнокультурного и кросс-культурного взаимодействия и воспитания становится одной из центральных. Они начинают все сильнее влиять на формы и качество отношений людей в мире, побуждая практиков и теоретиков рассматривать разные страны и сообщества в качестве принимающих и отправляющих, общества большинства и меньшинства, «западных» и «восточных», «северных» и «южных», «цивилизованных» и «примитивных», «христианских» и «мусульманских» и т.д. В современном мире только небольшая часть стран могут рассматриваться в качестве культурно однородных, монокультурных. Мультикультурализм исходит из того, что культурное многообразие выступает центральной характеристикой современной цивилизации (Арпентьева, 2015а; 2015с; Малахов, 2001, 2002; Минигалиева, 2002, 2012). В практике психологической, социальной и иных видов помощи, в практике обучения мультикультурный подход занимает одно из ведущих мест: возникли и развиваются мультикультурное консультирование, мультикультурная социальная работа, мультикультурное обучение и т.д.

2. Материалы и методы.

Теоретический анализ существующих исследований показывает, что мультикультурное консультирование предполагает внимание к этничности и культуре (Арпентьева, 2014а, 2014б; Бенхабиб, 2003; 2004; Головкина, 2004; Минигалиева, 2002; Рышак, 2015; Русских, 2014; Миронов, 2006; Толкачев, 2013; Hughes, 1993; Ivey et al., 1997; Kymlicka, 2007; LeCoadic, 2005; Lentin, 2008; Mendus, 1992; Modood, 2007; Radtke, 1998; Smith, 1981; Sharma, 2006; Wainrub, Shaw, Maiani, 1998), как основание процесса социально-психологической помощи -

признание абсолютных общечеловеческих ценностей, признание этнических норм взаимодействия, соотнесение достижений консультативной психологии со средствами «народной» психологии, медицины и педагогики, формирование уважительного отношения к правам и способам понимания себя и мира всех людей, развитие толерантности.

Межкультурное («сравнительно-культурная», «транскультурная», «кросс-культурная», «культурно-ориентированная», «культурная», «антропологическая» психиатрия и «этнопсихиатрия») консультирование и психотерапия получили известность в 1980-е годы XX века, выделившись в отдельное направление, наряду с тремя другими направлениями в психотерапии – психоанализом, бихевиоризмом и гуманистической психотерапией, в качестве «четвертой силы». Параллельно к нему в последние десятилетия XX века оформились антипсихиатрическое консультирование и процессуальный подход (Арпентьева, 2015с, 2015d; Калининко, 2001; Ленг, 1995; Минделл, 1997, Минигалиева, 2013; Iveyetal, 1997, р. 178), усилилась фасилитативная направленность помощи (Кизанжи, Арпентьева, 2016; Лейнг, 1995; Минделл, 1997; Минигалиева, 2002). Обе эти перспективы представляют собой попытку осмысления возможностей помощи человека человеку, связанных с особенностями и противоречиями их жизненных миров: ценностных систем, способов понимания, моделей общения, попытку осмысления ограничений, проявляющихся в нарушениях общения, конфликтах ценностных ориентаций, возникновению барьеров понимания и иных «сопротивлений» в ситуации консультирования.

Как и любой другой подход, мультикультурное консультирование – это не только ценностная установка или метод организации взаимодействия, общения. Это особая система способов понимания происходящего в консультативном диалоге. Это целостное направление, которое объединяет в себе идеи и техники психоаналитической, бихевиоральной и гуманистической психологии, опираясь на мультикультурные, общечеловеческие, ценности (Ivey, IveyandZalaquett, 2009; Pedersen., 1991, 1993).

Возможности и ограничения мультикультурного консультирования связаны с тем, насколько его субъекты готовы и стремятся:

- к развитию способности, к более полному, точному самопониманию, в том числе, как члена определенных этнокультурных групп;
- к развитию способности понимания другого человека как представителя всего человечества, так и конкретных этнокультурных групп;
- к пониманию особенностей ситуации взаимодействия и построению в диалоге с собеседником, в ситуациях разной степени проблемности и/или неопределенности, преобразующего контакта.

3. Обсуждение основного материала исследования.

Первое, что нужно для построения взаимопонимания – выход из «культурной инкапсуляции» консультанта и консультируемого обычно описывается как путь, имеющий ряд этапов. Он осуществляется через этноцентризм в толерантность: в универсализм (Жарыкбаев, Олжаева, Ахметова, 2014; Солдатова, Нестик, Шайгерова, 2011; Beck, 2000; Berry, Pleasants, 1984 Brislin, 1983; Hughes, 1993; Kymlicka, 2007, LeCoadic, 2005; Locke, 1998; Paniagua, 1994; Pedersen, 1994). В результате отсутствия развернутых обращений к проблеме кросс-культурной специфичности консультативного контакта в рамках изучаемых в ходе профессиональной подготовки академических курсов и практических семинаров, многие консультанты в реальной практике продолжают находиться в состоянии интолерантности и внутренней «инкапсуляции» (cultural incapsulation) по отношению к проблемам кросс-культурных контактов. В ситуации мультикультурного контакта они пытаются руководствоваться собственными, зачастую обыденными, критериями оценки происходящего с клиентом, принадлежащим к иной этнокультурной группе, вести себя так, как предписывают нормы их собственной культуры (Минигалиева, 2002, 2013; Солдатова, Шайгерова, Калининко, Кравцова, 2002; Стефаненко, 2013, 2014; Lewis-Fernanda, Kleiman, 1995; Ivey, Ivey and

Zalaquett, 2009; Wrenn, 1962). Так они, получают возможность проверить ловушки универсализма или крайнего релятивизма на собственном опыте, а также сталкиваются с массой конфликтных ситуаций, отражающих переживание субъектами консультирования невозможности и даже нежелания понять и быть понятым. Инкапсуляция в рамках доминантной культуры приводит:

- к фиксации обыденных для данной культуры норм поведения, ценностей, моделей общения и способов осмысления происходящего, наряду с нечувствительностью к межкультурным различиям (в сфере ценностей, способов понимания себя и мира, моделей общения);
- к стремлению защитить профессиональный status quo, и, таким образом, к зависимости консультанта от узкопрофессиональных дефиниций, моделей общения, технологий, ценностей, к низкой толерантности к «необычным», «непонятым», «кризисным» ситуациям, возникающим во взаимоотношениях с клиентами иных этнокультурных групп. Психологу важно найти путь к пониманию культурного опыта людей, их переживаний, возникающих в связи с переходами из одной культуры в другую, помочь им оценить то, что им присуще, чтобы понять нарушения.

Во-вторых, как подчеркивают специалисты и создатели мультикультурного направления, «неудача ждет как на пути чрезмерного акцентирования культурных различий, так и при чрезмерном акцентировании культурного сходства; успех же – на пути одновременного учета обеих перспектив». Если избыточно акцентируются культурные различия, результатом оказывается стереотипизированная, нетерпимая (exclusionary), политизированная и антагонистическая интерпретация. Если излишне акцентируется культурное сходство, проявляется пренебрежение важными для культуры качествами ее идентичности и эксплуатация культурных меньшинств, маскируемая под процесс объединения и смешения этнокультурных групп (Солдатова, Шайгерова, Калининко, Кравцова, 2002; Ivey et al., 1997, p. 138). Поэтому одним из самых важных принципов этого подхода признают работу в культурном контексте клиента. Специалист должен уметь «входить» в мир своего клиента, чтобы суметь постигнуть существенные отличия этого мира от его собственного, быть открытым к уважительному принятию этих отличий. Необходимость мультикультурного консультирования связана с заботой о точности выводов и толерантности взаимоотношений. Таким образом, этот подход: 1) направлен на преодоление культурных ограничений, 2) связан с использованием развивающего потенциала кросс-культурных контактов.

Мультикультурный подход вносит в систему психологического консультирования ряд изменений, утверждая:

1. все консультанты нуждаются в развитии осознания существования и особенностей культурных особенностей в понимании, общении, ценностях и образе жизни людей разных групп.

2. этический императив «помогать, делать свое дело хорошо» в мультикультурной перспективе звучит «быть точным»;

3. подготовка психолога включает ознакомление с особенностями образа жизни, моделей общения, ценностей и иных специфических черт внутреннего мира (понимания, переживания), клиентов-представителей культурных меньшинств;

4. необходимость расширения репертуара умений, стратегий и техник, которые могут быть использованы в работе с клиентами с учетом культурных различий, и существенно повышают эффективность коммуникации (общения).

Антипсихиатрический подход аналогичным образом предлагает отнестись к клиенту или пациенту, попытаться понять его, исходя из представления о непреодолимом различии культур «нормальных» и «ненормальных» людей. Он также вносит в систему психотерапии и психиатрической ряд изменений:

1. Все консультанты нуждаются в развитии осознания существования различных по своему содержанию, структуре и процессам функционирования ценностных систем, особенностей и их природы (как клиента, так и своих).

2. Этический императив «помогать, делать свое дело хорошо» в антипсихиатрической перспективе звучит «доверять мнению клиента».

3. Подготовка к консультативной деятельности психолога включает ознакомление с особенностями бытия, в том числе особенностями внутреннего мира, межличностных отношений и общения, различных клиентов и пациентов, консультации со специалистами, имевшими удачный опыт консультирования таких клиентов, консультации с самими клиентами, учет их мнения в ходе психотерапии.

4. Более полный репертуар умений, стратегий и техник, которые могут быть использованы с учетом этих особенностей, и существенно повышают эффективность коммуникации (общения).

Можно (Минигалиева, 2002; Солдатова, Шайгерова, Калининко, Кравцова, 2002; Ivey, Iveyand Zalaquett, 2009; Lee, Richardson, 1991) выделить несколько важных моментов осмысления мультикультурной перспективы консультирования:

1. Мультикультурализм в реальном консультировании часто обсуждается, но не имеет большого значения в построении контактов и исследовании практики консультирования. Необходимо переосмыслить то, что сделано в рамках традиционного подхода к психологическому консультированию, с точки зрения мультикультурной перспективы

2. Все формы консультирования могут быть неприемлемыми для представителей того или иного культурного меньшинства в силу того, что они являются частью доминантной культуры. Консультирование может иметь относительную эффективность при учете факторов взаимодействия культур в сознании и жизнедеятельности консультанта и клиента, в том числе, как культур меньшинств и большинства.

3. Прекращение игнорирования межкультурных различий делает понимание менее стереотипным. Недооценка специфики культуры, попытка ориентироваться только на «общечеловеческие» закономерности, приводит к новому виду расизма.

Антипсихиатрическая перспектива консультирования предполагает также что консультантам и исследователям:

- необходимо взглянуть и переосмыслить принципы, техники и факты традиционного подхода к психологическому консультированию, с точки зрения антипсихиатрической перспективы;

- традиционные формы консультирования могут быть неприемлемы для психически больных, уже в силу того, что они являются частью мира «нормальных» людей;

- антипсихиатрические, антипсихо-логические установки часто обсуждаются, но обычно не имеют реального значения в построении контактов и исследовании практики консультирования;

- прекращение игнорирования ценностных и культурных различий делает понимание менее стереотипным (осуществляется выход за пределы стереотипов), а недооценка особенностей образа жизни психически больных и людей, имеющих психологические проблемы, попытка ориентироваться только на «общечеловеческие» закономерности, приводит к новым видам дискриминации пациентов и клиентов.

К. Ридлей и другие (Калининко, 2001; Минигалиева, 2013; Стефаненко, 2013; Ivey, Iveyand Zalaquett, 2009; Ridley, 1989) описывают препятствующие достижению взаимопонимания примеры межкультурной некомпетентности:

1. соответствующая культуре клиента степень закрытости (открытости), приводящая к ошибкам консультанта в оценке готовности клиента решать его проблемы (наличии сопротивления, диалогической интенции – ее силе и направленности), в понимании сути проблем клиента;

2. дискомфорт, испытываемый консультантом/клиентом в присутствии представителя той или иной культуры, по не всегда и не во всём понятной для консультанта причине. Помощь иногда превращается в попытку доминирования (паттерналистские отношения), что фиксируется показателями «дефицит гипотез» проблем клиента;

3. перенос позитивных или негативных чувств переживаемых клиентом/консультантом к представителям иных этнокультурных групп, на консультанта/клиента может приводить к ошибкам интерпретаций происходящего во взаимоотношениях с консультантом/клиентом и внутреннем мире клиента/консультанта;

В антипсихиатрическом подходе отмечается, что желание консультанта рассматривать себе как духовного учителя или гуру, говорящего как и кому надо жить, на какие ценности опираться, деструктивна. Очень важно обращать внимание на ценности и представления самого клиента, пытаться понять их «изнутри», доверяя клиенту, даже в моменты «бреда».

В целом, мультикультурное консультирование как подход стимулировало исследование таких проблем, как:

- демографические изменения в обществе и изменения состава клиентуры, необходимость обеспечения возможности получения образования, иной социальной и психологической защиты;

- увеличение внимания к социальным меньшинствам и давления общества на группы социальных меньшинств;

- необходимость активизации работы с меньшинствами, клиентами – их представителями и рост группового сознания (этнокультурных общностей и их отдельных членов);

- проблемы обучения билингвов и билингвистического обучения, подготовки специалистов, владеющих несколькими языками.

Антипсихиатрический подход стимулировал исследование проблем:

- влияния социально-политических изменений в обществе и на изменение состава клиентуры, необходимости обеспечения психологической помощи и защиты;

- способствовал увеличению внимания к психически больным и фактам давления общества, социальной стигматизации «носителей» психических болезней и серьезных психологических проблем;

- привел к осмыслению необходимости активизации собственно консультативной работы в обществе в целом и с психически больными людьми в особенности;

- рост группового сознания (этнокультурных общностей и их отдельных членов);

- проблемы подготовки специалистов, умеющих налаживать контакт, находить общий язык общения с пациентами психиатрических клиник.

Однако, наряду с новыми возможностями, у мультикультурного консультирования много методологических слабостей (Ponterotto, Casas, 1991):

- отсутствие единой концептуальной основы, интегративных теоретических разработок, неопределенный уровень обобщения (генерализации) результатов из-за зависимости результатов конкретных примеров общения от принадлежности клиента и консультанта к той или иной этнокультурной группе;

- переменные консультативного процесса («сеттинга») подчас более значимы, чем социально-психологические и этнокультурные переменные;

- неадекватность подхода к анализу проблем мультикультурного взаимодействия только в терминах «меньшинства»;

- доверие консультанта к собственным оценкам и ошибки (недостатки) способностей к пониманию индивидуальности клиента, приводят к неадекватному осмыслению культурных особенностей клиента;

Проблемы обоснования антипсихиатрической модели консультирования во многом сходны (Минигалиева, 2011, 2013; Сас, 2010; Власова, 2006; Basaglia, Foucault, Laing, Chomsky, 1971):

- слабая разработанность концептуальной основы, ее различных уровней;
- большее внимание уделяется не столько ценностям, сколько самой практике консультирования, основные феномены и поведенческие паттерны которой типа «вопросания», «говорения», «ответности» и «молчания» осмысляются на почти философском уровне, как категории человеческого бытия;
- сильная зависимость результатов конкретных примеров общения от принадлежности клиента к той или иной группе психически больных и принадлежности консультанта к той или иной психотерапевтической школе, неопределенный уровень обобщения (генерализации) результатов;
- доверие к собственным оценкам и стратегиям понимания клиента основывается на собственных ценностях и нормах, не вполне адекватное, подчас весьма метафоричное и субъективное, описание особенностей внутреннего мира субъекта (клиента);
- резкое противопоставление собственной идеологии и подхода другим направлениям ведет к игнорированию накопленного в них опыта и представлений об организации помогающего контакта, учета индивидуальных, идиосинкразических и общих, типичных черт клиента и ситуации взаимодействия с ним.

Мультикультурный подход вносит в общую теорию консультирования ряд важных развивающих теорию и практику моментов (Минигалиева, 2002; Iveyetal, 2009; Ponterotto, Casas, 1991):

1. представление о нежелательности применения концепта «нормальный» к пониманию людей, ситуаций и культур, например, индивидуализм «развитых» культур – не единственный способ человеческой жизнедеятельности, у коллективизма «традиционных» культур есть иные возможности и ограничения, в том числе психотерапевтические, которые могут быть поняты через особенности социального контекста в целом. Для культур с высоко контекстным общением сложно понять без примеров абстракции низкоконтекстных «высокоразвитых» культур;

2. понимая человека или группу, невозможно игнорировать их историю (историю культуры), существует необходимость изучения межкультурных различий, их взаимодействия в мультикультурном мире, учета различий как на уровне теоретических исследований, так и практической работы, в обучении, а также учета уровней развития той или иной культурной идентичности клиентов, живущих, как и консультант, в мультикультурном мире с его «шоками аккультурации» и т.д.;

3. для человека важна система естественной поддержки со стороны общества и близких людей, а также возможность опереться на свою культуру, ее ценности, модели общения, способы осмысления мира, необходимо внимание к этнокультурной среде клиента, которая может существенно отличаться от среды, привычной для специалиста, оказывающего помощь, особенно важно внимание к религиозным и духовным аспектам культуры клиента;

4. линейное (логическое, опирающееся на знания, усвоенные в рамках своей культуры) осмысление должно иногда дополняться нелинейным (интуитивным, обращенным к осмыслению феноменов чужой культуры как несводимых к «аналогичным» феноменам своей).

5. консультанты нуждаются в том, чтобы проанализировать собственные взгляды и их культурные основы (Минигалиева, 2002; Солдатова, Шайгерова, Калиненко, Кравцова, 2002; Ponterotto, Casas, 1991).

Аналогичным образом формулируются и постулаты антипсихиатрического подхода (Лейнг, 1995, Минигалиева, 2013, Минделл, 1997, Минделл, 2004, 2005; «Модели безумия», 2008; Сас, 2010; Власова, 2006; Basaglia, Foucault, Laing, Chomsky, 1971; Foucault, 1965).

1. Представление о нежелательности применения концепта «нормальный» к пониманию людей, ситуаций и культур.

2. Необходимость изучения особенностей жизненного мира и систем ценностей, их различий «нормальных» и «психически больных» людей, их учета как на уровне теоретических, так и практических работ, процесса обучения.

3. Существует более чем один способ человеческого поведения, более чем одна эффективная модель коммуникации, более чем одна стратегия осмысления человеком себя, мира, других людей и более чем одна, определяющая многие из этих реальностей система ценностей. Задача специалиста – нахождение и построение общего языка, общего пространства взаимодействия с клиентом и реконструкция его способа бытия через осмысление способа события с клиентом.

4. Для человека важна система естественной поддержки со стороны общества и близких людей.

5. Линейное (логическое) мышление должно иногда дополняться нелинейным (интуитивным). Не все во внутреннем мире человека поддается и должно поддаваться объяснению и интерпретации.

6. Выступая как «двойной агент» – общества и индивида, консультант должен в первую очередь ориентироваться на мнение и ценности клиента.

7. Понимать человека или группу можно по-разному, но наиболее эффективный путь к пониманию, помогающий избежать стереотипизации и оценочности, есть понимание в ситуации «здесь-и-теперь».

8. Психолог должен осознавать собственные профессионально и культурно-специфические взгляды и их ценностные основания.

В целом мы обнаруживаем существенное сходство этих подходов, проявляющееся во внимании к особенностям отдельного человека, его системы индивидуальных и культурных ценностей, представлений. Однако антипсихиатрическая модель, по-видимому, на сегодняшний день обладает более значимым эвристическим потенциалом, в частности, в силу своей большей обобщенности и проработанности. В свою очередь, представление о психической болезни как об особом мире, особой культуре существенно обогащает тот ценностный и «смысловой горизонт», который используется для интерпретации происходящего – как с «нормальным», так и с психически больным человеком.

Объединенный вывод, к которому приходят мультикультурный и антипсихиатрический подходы состоит в том, что условием продуктивности помощи являются следующие основные условия:

1) уважение и принятие клиента, признание его «всеобщей человечности», наряду с его особенностями, включая особенности, связанные с членством в разных этнокультурных группах;

2) понимание консультантом того, что именно он делает, каковы этические, этнокультурные и профессиональные основы его деятельности,

3) стремление понять клиента в «логике» его собственных моделей общения, способов понимания, ценностей, стремление понять как то или иное слово, поступок могут быть «услышаны», поняты клиентом.

Взаимодействие консультанта и клиента представляет собой процесс взаимопонимания, в ходе которого происходит осознание и развитие:

- ценностно-смысловых установок, позиций субъектов общения, в том числе за счет «культурного» обмена и принятия ценностей клиента как представителя иной этнокультурной группы;

- способов понимания себя и мира клиентом и консультантом, тех возможностей и ограничений, которые имеют реализуемые субъектами мультикультурного диалога способы понимания в данной ситуации – в отношении данного клиента или психотерапевта;

- осмысление моделей общения и поведения участников контакта как индивидуально-специфичных способов «воплощения», проявления в ситуации общения человеческих и культурно-специфических ценностей.

Важно понимать, что «...когда мы пытаемся понять опыт, отличающийся от нашего, мы обнаруживаем себя в пожизненном процессе обучения». Ни один подход и стратегия вмешательства не может быть эффективной и конструктивной по отношению ко всем людям и жизненным ситуациям. Помощь эффективна, когда специалист «...использует такие техники и стратегии и ставит такие цели, которые согласуются с жизненным опытом и культурными ценностями клиента» (Iveyetal, 1997, р. 27, 140, 171). Важно удерживать внимание на человеке как индивиде и как члене культурно специфической группы. Такой подход «фокусирован», в отличие от наивного, «провинциального» кросс-культурного подхода. Он требует от специалиста проверки собственных убеждений и установок в отношении различных культурно-специфических групп и их представителей, готовности к обсуждению межэтнических и расовых вопросов, проблем притеснения, выходящих далеко за рамки встречи (Солдатова, Шайгерова, Калининко, Кравцова, 2002; Жарыкбаев, Олжаева, Ахметова, 2014; Минигалиева, 2012; Миронов, 2006; Толкачев, 2013; Цатурян, Филимонов, 2012; Le Coadic, 2005 Pedersen, 1994). Консультирование – процесс осуществляющейся в процессе взаимопонимания «реинтеграции социальной системы», разрешения внутриличностных, межличностных и этнокультурных конфликтов, породивших нарушение (Кичук, 2014; Минигалиева, 2013; Lewis-Fernanda, Kleiman, 1995, р. 435).

В целом можно сделать выводы о том, что этнокультурные особенности субъектов консультирования оказывают существенное влияние на возможности и ограничения достижения и развития взаимопонимания между клиентом и консультантом, постольку отражают уровень психологической культуры сообществ, к которым они принадлежат.

Одним из понятий, суммирующих влияние этнокультурных факторов на психотерапевтические отношения – понятие психологической культуры общества как совокупности имеющихся у субъекта как представителя данного этноса представлений о собственной психике и о психике вообще, о психических особенностях своего этноса и людей той или иной этнической субкультуры и в той или иной мере близкого окружения, используемые формы и навыки коррекции и развития психики, особенности функционирования и развития психологической помощи, основных направлений ее развития в этносе. Взаимодействие субъектов сообществ с более высокой психологической культурой более продуктивно и протекает гармоничнее, взаимодействие представителей сообществ с низкой психологической культурой осложняет диалог. Этот вывод можно подтвердить и тем, что сама по себе ситуация консультирования есть ситуация развития психологической культуры клиента, во многом связанная с развитостью психологической культуры консультанта.

Задаваемые ценностями психологической культуры сообщества модели психотерапевтического диалога и связанные с ними возможности и ограничения взаимопонимания субъектов консультирования складываются на пересечении ряда факторов:

- * различия моделей общения в различных психотерапевтических подходах (школах) дополняются кросс-культурными и историко-культурными различиями психологической помощи;

- * внимание субъектов к процессу взаимодействия, его изменениям как таковым, а не к самим по себе психотерапевтическим техникам и «предписаниям», важность умения "избавиться от пристрастия" к конкретной модели общения в пользу поиска новой – более продуктивной, реализующей общечеловеческие ценности;

- * развитие моделей отношений в обыденной жизни клиента и консультанта, помощь консультантов клиентам в раскрытии их собственных возможностей и осознании ограничений существующих у них моделей и техник общения, а также помощь супервизоров и

коллег в развитии профессиональных моделей общения консультантов, в частности моделей "исследования объекта" и "моделей диалога";

* каждая из "традиционных" моделей в отдельных социокультурных группах приобретает некоторые специфические акценты, связанные с особенностями клиентов и консультантов, общей "психологической культурой" этнической общности, что требует критического осмысления происходящего в диалоге психолога с клиентом – умения различать шарлатанство от профессионализма, искренний интерес от неискреннего.

Развитие консультирования и психотерапии в рамках конкретной этнокультурной общности – это развитие способности клиентов и консультантов осмыслять процесс и результаты психотерапии, осознавать ее возможности и ограничения, условия продуктивности и эффективности, а также сами эффекты и «продукты» психотерапии.

В целом, можно выделить три аспекта взаимоотношений консультанта с клиентами, в которых проявляется влияние принадлежности к той или иной этнокультурной общности:

- концептуальный аспект, особенности взаимопонимания, его процессуальных и содержательных стереотипов, а также психотерапевтические мифы – представления клиента и консультанта об открытости, честности, мотивированности и направленности, сензитивности друг друга как представителей разных этнокультурных групп,

- поведенческий аспект, аспект общения, модель общения и связанное с ней осмысление клиентом психотерапевта как компетентного в его/ее профессии, решении тех или иных проблем, а также осмысление психотерапевтом клиента с точки зрения его готовности и способностей следовать рекомендациям и планам, выработанным в ходе консультаций, совместных обсуждений,

- ценностно-культурный аспект, аспект мировоззренческих установок и идеологий, фиксирующих представление индивида о том, что является высшей целью и задачами его жизни и жизни этнокультурной общности, к которой он себя относит, а также задачами как субъекта мультикультурного консультирования.

В продуктивном консультировании происходит процесс гармонизации этих аспектов отношений, достигается внутренняя конгруэнтность стереотипов (способов) осмысления себя и другого, а также большая внешняя гармония: моделей общения, схем и стратегий понимания, ценностей общающихся.

Специалисты, работающие в сфере межкультурных контактов чаще остальных сталкиваются с необходимостью осознанного выбора одной из двух возможностей: удобный и не требующий лишних усилий монокультурализм (этноцентризм) или обращенный ко всему культурному разнообразию мультикультурализм. В современном мультикультурном сообществе монокультурное консультирование все менее удовлетворяет запросам практики.

4. Выводы и перспективы исследования.

Суммируя достижения универсального (транскультурного) и фокусированного (альтернативного) подходов в мультикультурном психологическом консультировании, отметим:

- базовые основы человеческой жизни и базовые различия людей важны независимо от культуры, излишний акцент этнических различий может привести к формированию предубеждения (стереотипии), важно понимать что в опыте людей разных культур существует сходство, в опыте людей одной культуры есть различия (необходим учет интракультурных различий внутри групп);

- культура как целостность влияет на человека и процесс помощи человеку, поэтому учет культурных факторов означает учет поло-возрастной принадлежности, гендерной и сексуальной ориентаций, вероисповедания и конфессиональной принадлежности, этничности и расы, что позволяет исключить различные формы притеснений, включающих расизм, сексизм, эйджизм и т.д.;

- консультант оказывает помощь в развитии индивидуальной идентичности человека как представителя культуры (культур), в осмыслении особенностей понимания клиентов мира, того, как они соотносятся с семьёй и культурным происхождением;
- необходимо развитие лояльности и уважения к своей культуре, ее компонентам: семье, роду, этносу; консультант должен обладать способностью и помогать клиенту понимать себя и других одновременно как индивидуальность и члена группы.
- очень важна способность консультанта исследовать собственные этнические и расовые представления, позиции, изучать как они соотносятся с реально существующими культурными различиями между индивидами и группами;
- мультикультурные консультанты не пытаются изменить культуру, они предоставляют клиенту возможность измениться, при этом цели консультирования не ограничиваются самореализацией в конкретной культуре, поэтому отказываться от существующих психотехнических теорий и технологий, для того, чтобы адекватно и действенно отвечать на запросы представителей различных культур, не обязательно;
- важна готовность клиента и консультанта открыто обсуждать проблемы, соответствующие конкретным расам и этносам, их взаимодействию;
- очень важна кросс-культурная ответственность консультанта: осознание собственных ценностей и целей (Арпентьева, 2014а, 2015с; Минигалиева, 2011; Sue, Arredondo & McDavis, 1992, p.87-88) (см. Приложение №1).

Все эти показатели являются составляющими мультикультурного компонента психологической культуры личности, определяющей ее готовность и стремление к построению и развитию отношений взаимопонимания в направленном на преобразование жизнедеятельности субъектов взаимодействия. Перспективы исследований мультикультурного консультирования связаны с изучением ошибок недооценки и переоценки культурной специфики и многообразия, поиском транскультурных «универсалий» консультативного процесса.

Список литературы

- Артыкбаев Ж.О. Қазақ этнографиясы: этнос және қоғам. ХҮІІІ ғ. – Қарағанды: Қар МУ, 1995. – 266 б.
- Бөлеев Қ. Болашақ мұғалімдерді оқушыларға ұлттық тәрбие беруге дайындаудың теориясы мен практикасы., – Тараз, 2001. – 343 б.
- Ғаббасов С. Халық педагогикасының негіздері. – Алматы, 1995. – 463 б.
- Әбілова З.Ә., Қалиев К.М. Этнопедагогика оқулығы. – Алматы: Қаз ХҚ және ЭТУ, 1999. – 394б.
- Әлсатов Т.М. Қазақ хандығы тұсындағы педагогикалық ойлардың дамуы. Докторлық дисс. – Шымкент, 2000. – 321 б.
- Жарыкбаев К.Б., Олжаева А.К., Ахметова М.К. Казахская этнопсихология. Учебное пособие. – Алматы: Казак Университеті, 2014. – 303с.
- Кожаметова К. Казахская этнопедагогика: методология, теория, практика. – Алматы: Ғылым, 1998. – 317с.
- Қалиұлы С. Қазақ этнопедагогикасының теориялық негіздері мен тарихы. (Оқу кұралы). – Алматы: Білім, 2003. – 280 б.
- Құрсабаев М.Қ.,- Ғұламалар ғибраты және ұлттық тәрбие // Ұлт тағылымы. – 2005. – № 4. – 28-31 б.
- Табылдиев Ә. Халық тағылымы. – Алматы: Тағылым, 1992. – 250 б.
- Арпентьева М.Р. Проблемы взаимопонимания в мультикультурном консультировании // Представительная власть – XXI век. – 2014а. – №7-8. – С. 59-65.
- Арпентьева М.Р. Возможности и ограничения взаимопонимания в мультикультурном взаимодействии как ксенодиалоге // Вопросы развития культурно-творческой среды Дальнего Востока России и Азиатско-Тихоокеанского региона. Материалы Международной научно-практической конференции. Хабаровск, 7-9 октября 2014 г. / под ред. Н.Н. Савелова. – Хабаровск, Хабаровский государственный институт искусств и культуры, 2014б. – 278с. – С.125-134.

Арпентьева М.Р. Ксенология в исследованиях мультикультурного диалога / М.Р. Арпентьева // Слово, высказывание, текст. Сборник научных трудов I Международной научно-практической конференции. 25 сентября 2015 г., Нижний Новгород / отв. ред. Т.В. Плесканюк. – Нижний Новгород: ИП Краснова Н.А., 2015d. – С.25-31.

Арпентьева М.Р. Мультикультурализм в этнополитике и консультировании // Общество и этнополитика. Материалы Международной научно-практической конференции 24-26 сентября 2015 г., Новосибирск. В 3 ч. / под ред. Л.В. Савинова. – Новосибирск: СибАГС, 2015b. – Ч.2. – С.8-20.

Арпентьева М.Р. Мультикультурализм и развитие толерантности консультанта // Взаимодействие органов власти, общественных объединений и образовательных учреждений по гармонизации этноконфессиональных и межнациональных отношений: региональный аспект: сб. науч. трудов Международной научно-практической конференции. Казань, 29 апреля 2015 г. / под ред. Г.Ж. Фахрутдинова. – Казань: РИЦ «Школа», 2015c. – 369 с. – С.16-21.

Арпентьева М.Р. Мультикультурное консультирование и взаимопонимание // Картина мира в системно-структурном и антропоцентрическом аспектах: поиск общих закономерностей: сб. материалов III Международной заочной научно-практической конференции. 15 декабря 2014 г., Биробиджан, / под общ. ред. Н. Г. Богаченко, О. В. Павловой. – Биробиджан: ИЦ ПГУ им. Шолом-Алейхема, 2015d. – 151 с. – С.70-79.

Бенхабиб С. Притязания культуры. – М.: Логос, 2003. – С. 3-45.

Власова О.А. Антипсихиатрия: становление и развитие. – М.: Изд-во РГСУ «Союз», 2006. – 221 с.

Головкина О.В. Канадский мультикультурализм как основа национальной идентичности Канады // Вестник Волгоградского ГУ. – Сер. 4, История. Регионоведение. Международные отношения. – 2004. – №9. – С.44-54.

Гукаленко О.В. Теоретико-методологические основы педагогической поддержки и защиты учащихся-мигрантов в поликультурном образовательном пространстве: Дисс. ... докт. пед. наук. Ростов на Дону: РГОУ, 2000. – 404 с.

Калиненко В.К. Проблемы психологического консультирования и психотерапии вынужденных мигрантов // Психология беженцев и вынужденных мигрантов / Под ред. Г.У. Солдатовой. – М.: Смысл, 2001. – С.120-147.

Касавин И.Т. «Человек мигрирующий»: онтология пути и местности // Вопросы философии. – 1997, № 2. – С. 84.

Кизанжи М.И., Арпентьева М.Р. Фасилитация как феномен межличностных отношений. – Калуга: КГУ им. К. Э. Циолковского, 2016. 300с.

Кичук Н. В. Воспитание толерантной личности в поликультурной среде // Наука і освіта. 2014. №1. С.94-99.

Лейнг Р. Расколотое «Я». – С.-Пб.: «Белый кролик», 1995. – 352 с.

Малахов В. Зачем России мультикультурализм? // Мультикультурализм и трансформация постсоветских обществ / под ред. В.С. Малахова и В.А. Тишкова, – М., 2002. – С. 48-60.

Малахов В. Скромное обаяние расизма и др. статьи. – М.: Дом интеллектуальной книги, 2001.

Минделл А. Кома: ключ к пробуждению. Самостоятельная работа над собой. Внутренняя работа со сновидящим телом. – М.: АСТ, 2005. – 292с.

Минделл А. Сидя в огне. Преобразование больших групп через конфликт и разнообразие. – М.: АСТ, 2004. – 336с.

Минделл Э. Психотерапия как духовная практика. – М.: Класс, 1997. – 160с.

Минигалиева М.Р. Кросскультурные аспекты психологического консультирования // Психология в вузе. – 2011. – № 1. – С. 47-61.

Минигалиева М.Р. Кросс-культурные аспекты социально-психологической помощи. – Калуга: Манускрипт, 2002. – 190с.

Минигалиева М.Р. Толерантность и мультикультурализм: современная этнопсихология и мультикультурное консультирование. – Калуга: КГУ им. К.Э. Циолковского, 2012. – 332 с.

Миронов В. В. Глобальное коммуникативное пространство и кризис культуры // Вопросы философии. – 2006. – № 2. – С. 27–43.

Модели безумия: Психологические, социальные и биологические подходы к пониманию шизофрении / Под ред. Дж. Рида, Л.Р. Мошера, Р.П. Бенталла. – Ставрополь: Возрождение, 2008. – 412с.

- Русских Л. В. Основные направления политики мультикультурализма в России // Вестник Южно-Уральского ГУ. Сер. Соц.-гуман. науки. – 2014. – №2. – С.85-89.
- Рыщак Н.И. Воспитание культуры общения в поликультурной среде // Наука і освіта. – 2015. – №8. – С.121-124.
- Сас Т.С. Миф душевной болезни / Пер. с англ. В. Самойлова. — Москва: Академический проект, 2010. 421 с.
- Солдатова Г.У., Нестик Т.А., Шайгерова Л.А. Принципы формирования толерантности и управления рисками ксенофобии // Национальный психологический журнал. – 2011. – №2. – С.60-79.
- Солдатова Г. У., Шайгерова Л.А., Калиненко В.К., Кравцова О.А. Психология вынужденной миграции. – М.: Смысл, 2002. – 479с.
- Стефаненко Т.Г. Этнопсихология. – М.: АспектПресс, 2013, 2014. – 223с.
- Тлостанова М. В. Мультикультурализма и литература США конца XX века: дисс.... доктора филол. наук. – М.: ИМЛ РАН, 2000. – 353 с.
- Толкачев С.П. Мультикультурализм в постколониальном пространстве и кросс-культурная английская литература // ИГП «Знание. Понимание. Умение». – 2013. – №1. – С 1.
- Цатурян С.А., Филимонов Г. Ю. Мультикультурализм в США и Европе // Политика и общество. – № 2. – 2012. – С.62-71 .
- Basaglia F., Foucault M., Laing R., Chomsky N. Criminidipace. — Torino: Einaudi, 1971.
- Beck U. What is Globalization? Cambridge (UK), Polity Press, 2000.
- Berry J.W, Pleasants M. Ethnic Tolerance in Plural Societies // International Conference on Authoritarianism and Dogmatism. – Potsdam, 1984.
- Brislin R.W. Cross- cultural encounters. - New York, 1981. – 372p.
- Foucault M. Madness and civilization: a history of insanity in the age of reason / Edited by R.D. Laing, D.G. Cooper. – New York: Pantheon Books, 1965. – 299 p.
- Fukuyama M. A. Sevig T. D. Integrating spirituality into multicultural counseling. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2004. 200p.
- Hughes R. Culture of Complaint . N. Y.: Oxford Univ. Press, 1993.
- Ivey A.E. et al. Counseling and psychotherapy: A multicultural perspective. Needham Heights, Mass., Allyn & Bacon, 1997.
- Kymlicka W. Multicultural Odysseys. Navigating the New International Politics of Diversity / W. Kymlicka. – Oxford : Oxford University Press, 2007. – 374 p.
- Le Coadic R. *Multiculturalism* // Débats sur l'identité et le multiculturalisme / Отв. ред. Е. Филиппова и Р. Ле Коадик. М.: ИЭА РАН, Наука, 2005. P. 78–104, 126–149.
- Lee C.C., Richardson B.L. Multicultural issues in counseling. Alexandria, VA: AACD, 1991. 230 p.
- Lentin A. *Racism: a beginner's guide*. Oxford: Oneworld. 2008.
- Lewis-Fernanda R., Kleiman A. Cultural psychiatry: Theoretical, clinical and research issues // The Psych. Clinics of N.America. 1995. V.18. P.433-448.
- Locke D.C. Increasing multicultural understanding. A comprehensive model. L.: Sage Publications, 1998. 254 p.
- Mendus S. Toleration // Encyclopedia of Ethics. New York - London, 1992. P. 1251.
- Modood T. *Multiculturalism*. Cambridge: Polity, 2007.
- Paniagua F.A. Assessing and treating culturally diverse clients. L.: Sage Publ., 1994. 140 p.
- Pedersen P. Multicultural counseling // Improving intercultural interactions / Eds. by R.W. Brislin, T. Yoshida. Newbury Park, CA: Sage, 1994. P.221–240.
- Pedersen P. Multiculturalism as a generic approach to counseling // J. of Counseling and Development. 1991. V.70. №1. P.6–12.
- Pedersen, P., Ivey A. Culture-Centered Counseling and Interviewing Skills: A Practical Guide. Westport, CT: Praeger, 1993.
- Ponterotto J.G., Casas J.M. Handbook of racial/ethnic minority counseling research. Springfield, Il.: Charles C.Thomas, 1991. 380 p.
- Radtke F.-O. Multikulturalismus // Fliuchtpunkt Europa. Hrsg. von Martina Fischer. Fr.,1998, S.138–157.
- Ridley C. Racism in counseling // Counseling across cultures / Eds. by Pedersen P. et al. Honolulu: The Univ. of Hawaii Press, 1989. P.55–79.
- Sharma S. *Multicultural encounters* - Basingstoke: Palgrave Macmillan. 2006.

- Smith A. D. The Ethnic Revival in the Modern World. – Cambridge: Cambridge University Press, 1981. – 240 p.
- Smith A. D. Chosen Peoples. Sacred Sources of National Identity. – Oxford: Oxford University Press, 2004. – 350 p.
- Sue D. W., Arredondo R. & McDavis R. J. Multicultural counseling competencies and standards: A call to the profession // Journal of Multicultural Counseling and Development, 1992. №20. P.64–88.
- Ward C., Bochner S., & Furnham A. The psychology of culture shock. Hove, UK: Routledge, 2001.
- Warren T. L. Cross-cultural Communication: Perspectives in theory and practice. Amityville, NY: Baywood Publishing Company, 2005. 142c.
- Weldon S. Images of nationhood and tolerance of ethnic minorities. California: University of California, 2003.
- Wrenn C. G. The culturally encapsulated counselor // Harvard educational Review. 1962. V.32. P.444–449.

Приложение №1

Кросс-культурная компетентность консультанта
(Sue, Arredondo & McDavis, 1992, p.87-88)

1. Осознание собственных ценностей и верований

А. Отношения и убеждения

1. Культурно квалифицированные консультанты пережили откультурного неведения к осведомленности и чувствительности к своему собственному и чужому культурному наследию, к тому, чтобы высоко ценить и уважать культурные различия.

2. Культурно квалифицированные консультанты всегда в курсе того, как их собственные культурные традиции и опыт отношений, их ценности влияют на процессы взаимодействия.

3. Культурно квалифицированные консультанты способны распознать пределы своих компетенций и опыта.

4. Культурно квалифицированные консультанты всегда комфортно переживают обнаруживаемые различия между ними и клиентами, связанные с принадлежностью к той или иной расе, этнической группе, культуре и верованиям.

Б. Знания

1. Культурно квалифицированные консультанты обладают специальными знаниями о собственной расовой и культурной принадлежности и о том, как они лично и профессионально влияют на определение нормальности-ненормальности происходящего и весь и процесс консультирования.

2. Культурно квалифицированные консультанты обладают знаниями и пониманием о том, как дискриминация и стереотипы проявляются в их личной жизни и работе. Это позволяет им признать расизм своих взглядов.

3. Культурно квалифицированные консультанты обладают знаниями о социальных последствиях их влияния на других. Они хорошо осведомлены о различиях стилей общения, о том, как стиль, может вступить в противоречие со стилем клиента или, напротив, стимулировать процесс консультирования клиентов, могут предвидеть результаты воздействия.

С. Навыки

1. Культурно квалифицированные консультанты ищут возможность учиться, повышать качество консультаций, переподготовки и накопления опыта для повышения и углубления своего понимания и эффективности в работе с культурно-специфичными популяциями. Будучи в состоянии признать пределы их компетенции, они (а) обращаются за консультациями, (б) обращаются за дальнейшим обучением, (в) за помощью к более квалифицированным специалистам, д) участвуют в групповых. Коллегиальных – формах консультирования

2. Культурно квалифицированные консультанты постоянно стремятся понять себя как представителя расовой и культурной среды, активно стремятся к формированию и поддержанию нерасистской идентичности.

II. консультант осознает особенности мировоззрения клиента:

A. отношения и убеждения

1. Культурно квалифицированным консультантам известно их неприятие по отношению к другим расовым и этническим группам, которое может нанести ущерб их клиентам в консультировании. Они готовы противопоставить свои собственные убеждения и взгляды с культурой клиентов в модусе принятия, без осуждения.

2. Культурно квалифицированные консультанты осознают свои стереотипы предвзятости представлений, которые у них могут быть по отношению к другим расовым и этническим группам, в том числе, членам групп этнических меньшинств.

B. Знания

1. Культурно квалифицированные консультанты обладают специфическими знаниями и информацией о конкретной группе, с которой работают. Они информированы об особенностях жизненного опыта, культурно-исторического наследия разных групп клиентов, в том числе, «идентичности меньшинства» (“minority identity development models”).

2. Культурно квалифицированные консультанты понимают, как раса, культура, этническая принадлежность и т.д. могут влиять на личность, ее образование и профессиональную ориентацию, проявления психологических расстройств, обращаемость, уместность или неуместность консультирования, оптимальные и неоптимальные подходы в консультировании.

3. Культурно квалифицированные консультанты имеют знания о социально-политических влияниях, с которыми связана жизнь разных расовых и этнических групп, в том числе меньшинств. Вопросы иммиграции, бедности, расизма, предубеждений и бессилия могут оставить шрамы, которые влияют на процесс и результат консультации.

C. Навыки

1. Культурно квалифицированные консультанты должны ознакомиться с соответствующими научно-исследовательскими работами и последними достижениями в отношении психического здоровья и психических расстройств различных этнических и расовых групп. Они должны активно повышать уровень образования, углубляя их знания и понимание, кросс-культурные навыки и ценности.

2. Культурно квалифицированные консультанты активно участвуют в общении с представителями иных этнокультурных групп вне консультации, так, что их точки зрения этих групп их работа – это больше, чем упражнения «академического» или «помогающего» типа.

III. Культурно приемлемые стратегии вмешательства

A. Ценности и верования

1. Культурно квалифицированные консультанты уважают религиозные и/или духовные убеждения и ценности, в том числе атрибуции и табу, клиентов потому, понимают, что и как они влияют на мировоззрение, социально-психологическое функционирование и выражение нарушений (отчаяния и т.д.).

2. Культурно квалифицированные консультанты осознают и уважают помогающие практики внутри этнических групп, предоставление помощи человеку изнутри этнических сетей.

3. Культурно квалифицированные консультанты признают значение двуязычия и не считают переход другой язык препятствием консультирования (полилингвистичны).

B. Знания

1. Культурно квалифицированные консультанты имеют четкое знание и понимание родовых признаков консультирования и то, как они могут сталкиваться с культурными ценностями различных меньшинств.

2. Культурно квалифицированные консультанты всегда в курсе институциональных барьеров, препятствующих представителям меньшинств и иных – групп обращаться за помощью.

3. Культурно квалифицированные консультанты имеют знания, снижающие потенциальную предвзятость в оценке инструментов и использования процедур помощи, позволяющие интерпретировать ее результаты с учетом культурных и лингвистических особенностей клиентов.

4. Культурно квалифицированные консультанты обладают знаниями этнических групп: их семейных структур, иерархий, ценностей, и убеждений. Они хорошо осведомлены о характеристиках и ресурсах сообществ.

5. Культурно квалифицированные консультанты должны быть осведомлены о типичных дискриминационных практиках в социальных и общественных ситуациях, которые могут влиять на психологическое благополучие населения.

С. Навыки

1. Культурно квалифицированные консультанты способны участвовать в разнообразных вербальных и невербальных формах общения, имеют возможность отправлять и принимать вербальные и невербальные сообщения точно и адекватно. Когда они чувствуют, что их помогающий стиль ограничен и потенциально неуместен, они могут предвидеть и смягчить его отрицательные воздействия.

2. Культурно квалифицированные консультанты могут тренировать различительные способности клиентов: помочь клиентам определить, проистекает ли их «проблема» из расизма или предубеждений в других сферах, нужно ли клиентам «персонализировать» проблемы (personalize problems).

3. Культурно квалифицированные консультанты стремятся осмыслить опыт ведения консультаций народными целителями, выступлений и семинаров религиозных и духовных лидеров.

4. Культурно квалифицированные консультанты берут на себя ответственность за стремление взаимодействовать на языке, заданном клиентом, и, если это не осуществимо, осуществление соответствующих пояснений. Серьезные проблемы возникают тогда, когда языковые навыки консультанта не соответствуют языку клиента. В этом случае, консультант может (а) привлечь переводчика с наличием культурно-специфических знаний и соответствующим профессиональным опытом, (б) обратиться к знающим и компетентным двуязычным советникам.

5. Культурно квалифицированные консультанты прошли обучение и имеют опыт использования традиционных методов диагностики, в том числе, тестирования. Они не только понимают технические аспекты инструментов диагностики, но также в курсе их культурные ограничения. Это позволяет им использовать методики в работе с различными клиентами.

6. Культурно квалифицированные консультанты должны быть внимательными, чтобы максимально устранить предубеждения и дискриминационное поведение. Они должны быть информированы об общественно-политическом контексте диагностики и коррекции, и должны развивать чувствительность к вопросам угнетения и дискриминации: сексизм, эйджизм, элитизм и расизм и др..

7. Культурно квалифицированные консультанты могут взять на себя ответственность в воспитании своих клиентов в процессе психологического вмешательства, в отношении таких аспектов как цели и ценности консультирования, ожидания клиентов и консультантов, этические и юридические нормы консультирования, т.д.

УДК159.9

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ КАК ВЗАИМОПОНИМАНИЕ

Арпентьева М.Р.,

доктор психологических наук, доцент,
старший научный сотрудник
кафедры психологии развития и
образования, Калужский
государственный университет,
Калуга, Россия

Аннотация

Мақалақарауерекшеліктері мен проблемаларын зерттеу әлеуметтік-психологиялық кеңес беру негізі ретінде технология әлеуметтік жұмыс мәселелерін қосаалғанда, әзірлеу, анықтау және бір ыңғай тұжырымдамасын әзірлеу әлеуметтік-психологиялық кеңес беру, оның байланыстарды клиникалық-психологиялық және жас-психологиялық консультация беруге. Негізгі мәселелер қарастырылады және интенции әлеуметтік-психологиялық кеңес беру саласы ретінде адамиқарым-қатынас, өзараіс-қимыл және өзара түсіністік. Қаралады негізгі аспектілері қарым-қатынастар мен ұсынуралы консультативтік-қатынастары ретінде үлгісінде адамдар арасындағы қарым-қатынас тұтастай алғанда.

Аннотация

Статья посвящена рассмотрению особенностей и проблем изучения социально-психологического консультирования как одной из основных технологий социальной работы, включая проблемы разработки определения и разработки единой концепции социально-психологического консультирования, его связей с клинико-психологическим и возрастно-психологическим консультированием. Рассматриваются основные проблемы и интенции социально-психологического консультирования как сферы человеческих отношений, взаимодействия и взаимопонимания. Рассматриваются основные аспекты отношений и представления о консультативных отношениях как образце отношений между людьми в целом.

Abstract

The article is devoted to consideration of the characteristics and problems of the study of socio-psychological counselling as one of the key technologies of social work, including problem definition and development of a unified concept of socio-psychological counselling, its relationships with clinical-psychological and age-psychological counselling. Discusses the main challenges and intentions of socio-psychological counseling as a sphere of human relations, cooperation and understanding. The article also is devoted to problems of interpersonal relations in the context of psychological counseling. Discusses the basic aspects of relations and views on the consultative relationship as the pattern of relationships between people in General.

Түйінсөздер: әлеуметтік-психологиялық кеңес беру, психотерапия, шаманизм, емшілік, өзара түсіністік.

Ключевые слова: социально-психологическое консультирование, психотерапия, шаманизм, целительство, взаимопонимание.

Key words: socio-psychological counseling, psychotherapy, shamanism, healing, understanding.

1. Введение.

Социально-психологическое консультирование в России и за рубежом выступает как разнообразное по своим формам, видам и моделям, не в полной мере осмысленное и освоенное практиками и теоретиками, явление. Наиболее распространенным на сегодняшний день является его определение как процесса, связанного с созданием психологом-консультантом в ходе специально организованной беседы условий для развития клиента как субъекта социальных взаимодействий. Несмотря на многочисленность и, вместе с тем, разрозненность частных и фундаментальных зарубежных и отечественных исследований психологического консультирования, метааналитический, методологический анализ его наиболее значимых, сущностных феноменов современными отечественными и зарубежными исследователями (Бондаренко, 2007, Бюдженталь, 2010; Василюк, 2007, Джакупов, Абдрашитова, 2009; Елизаров, 2003; Жарыкбаев, Сангилбаев, 2010; Калина, 1997, Касен, 2011; Копьев, 2005, 2010, Кочюнас, 2008, Сапогова, 2008; Сангилбаев, 2011; Сапарова, 2004; Сарсенбаева, Намазбаева, Каракулова, 2010; Петровская, 2007, Роджерс, 1997, др.) позволяет сформулировать представление о консультировании, как о сфере человеческих отношений, проявляющихся в общении клиента и консультанта («практики консультирования»), ценностных основаниях социально-психологической помощи («теории консультирования»), в понимании субъектами консультирования самих себя, друг друга, ситуаций взаимодействия. При этом проблема взаимопонимания, отражающая внутренние аспекты становления и развития консультативных отношений, - до сих пор развернутого осмысления не получила, хотя имеет весьма важное значение в плане профессиональной подготовки деятельности специалистов (Арпентьева, 2015; Айтышева, 2010; Джакупов., Абдрашитова, 2009; Ерментаева, 2006, 2007; Казкен, 2011; Касен, 2011; Сарсенбаева, Намазбаева, Каракулова, 2010; др.).

2. Материалы и методы.

Теоретический анализ сущности социально-психологического консультирования предполагает его изучение в практике социальной помощи и в контексте сходств и различий с иными видами консультирования. Как область консультативной психологии социально-психологическое консультирование существует наряду с другими областями, в том числе с возрастно-психологическим и клинико-психологическим консультированием.

Возрастно-психологическое консультирование предполагает психологическую помощь людям по поводу проблем, возникающих в ходе возрастного развития и обучения, используя в процессе помощи клиентам закономерности и психотехнологии, активизирующие механизмы возрастного развития.

Клинико-психологическое консультирование, во многом отождествляемое с психотерапией, предполагает психологическую помощь в связи с серьезными нарушениями функционирования и развития психических функций и личности, использует в процессе помощи клиентам закономерности и технологии, активизирующие восстановительные (реабилитационные) процессы.

Социально-психологическое консультирование, нередко отождествляемое с концептом «консультирование», фокусируется на проблемах взаимоотношений человека с собой и миром, рассматривая эти отношения и как источник проблем, и как путь к их преодолению.

Однако, поскольку нарушения отношений констатируются и в ситуации возрастных кризисов и в ситуации психических нарушений, постольку можно говорить не просто о социально-психологическом консультировании, но о социально-психологическом подходе в консультировании. Формирование данного подхода в области консультирования как сферы профессиональной деятельности и модели помогающих взаимоотношений человека и общества, до сих пор не завершены.

Особый вопрос – о становлении и развитии социальной работы связан с проблемой соотношения социального и психологического аспектов помощи. Социально-психологическое консультирование как эдологическая практика, сфера профессиональной деятельности, формируется на «стыке» двух других областей: медицинской помощи и психотерапии и

социальной работы. При этом социальная работа демонстрирует тенденцию к теоретической экспансии в самые разные сферы профессионального взаимодействия и жизнедеятельности людей, выступая как «родовой» по отношению к ним феномен. Она осуществляется как деятельность по организации помощи и взаимопомощи людям и группам, попавшим в трудные жизненные ситуации. Социальная работа призвана оказывать помощь индивидам и группам, оказавшимся в трудной жизненной ситуации, в решении их проблем с целью восстановления их социального функционирования и самореализации. Субъект социальной работы – социальные работники разных специализаций, занимающиеся этим видом деятельности профессионально или на общественных началах, а также клиенты, нуждающиеся в социальной, в том числе социально-психологической, помощи, часто рассматриваемые как ее «объекты». Социальная работа представляет собой значимый для общества и для человека процесс, который может быть охарактеризован как встреча социальных субъектов разного типа и уровня по поводу сохранения, восстановления и развития социальности. Эта встреча является событием жизни каждого из субъектов, трансформируя бытие каждого из них, изменяя формы их взаимодействия. В самом общем виде социальная работа определяется, как вид профессиональной деятельности, основанный на междисциплинарных приёмах формирования, поддержания, реабилитации устойчивой социальной интеграции личности и группы. Диалог человека и общества осуществляется на разных уровнях социальной работы – социетальном, социосферном и конкретно-практическом, и существенно выходит за рамки помощи нуждающемуся, изменяя и самого помогающего, и те психотехнологии, ценности и парадигмы, на которые опирается помощь, а также саму ситуацию их взаимодействия, смысл этой ситуации. Каждый этап изменения парадигмы помощи связан с изменением субъекта и объекта эдологии (который может либо расширяться, либо сужаться), изменением понятийного языка (семантического плана), номинации процесса и идеологии помощи, которая во многом определяется пандемическими, глобальными процессами развития сообществ и человечества в целом.

Что касается медицинской, собственно психотерапевтической помощи, являющейся еще одним источником социально-психологического консультирования, то нужно отметить все большее обособление, и вместе с тем, тенденцию к экспансии социально-психологического подхода в теорию и практику клинического, психиатрического и психотерапевтического взаимодействия, а также – экспансии социальной работы в теорию и практику медицины в целом). Выполняя свои собственные задачи, социально-психологическое консультирование позволяет преодолеть усеченность диагностики и помощи (лечения) в медицинской психотерапии и психиатрии, для которых типичен клинический редукционизм – игнорирование социально-психологических факторов нарушений. Это, по мнению современных исследователей, проявляется даже в рамках так называемого биопсихосоциального подхода, декларирующего целостность анализа, но фокусирующегося на биологических и социально-психологических аспектах.

Критика медицинской парадигмы помощи включает подчеркивание значимости формирования психологических и системных подходов к психическим нарушениям и их исцелению. Реже встречаются попытки «реанимировать» приоритет нарушений «сенсорного» или «нейронного» диалога в развитии дисбаланса на социально-психологическом и духовном уровнях. Отмечается неэффективность медицинского подхода, эксплуатирующего «мифы о психической болезни», множественных злоупотреблениях врачами, пациентами и здоровыми людьми лекарствами, модифицирующими психическое и соматическое состояние: говоря о наступлении своеобразного «фармагеддона» (pharmageddon) (Арпентьева, 2015; Nealy, 2013). Подчеркивается, что многочисленные заблуждения и откровенные фальсификации в психиатрии и иных медицинских практиках, вместо пользы приносят пациенту вред (Власова, 2006; Breggin, 1993; Claringbull, 2012; Epstein, 2006). Указывается, что необходима смена парадигм в понимании и лечении психических и соматических нарушений: преодоление негативных последствий «фармагеддона» и поиск «смыслов безумия» (meaningsofmad-

ness), понимания логики симптомов и «слушания голосов» (hearingvoices) и симптомов пациента (McCarthy-Jones, 2013; McCartney, 2012). Пациенту нужны понимание и любовь, а не лекарства, он нуждается в том, чтобы понять себя и болезнь и, поняв, найти путь к выздоровлению (Власова, 2006; Карвасарский, 2000; Кемпински, 1998; Минигалиева, 2008). Насколько важен учет социально-психологических аспектов помощи людям, демонстрирующих те или иные признаки нарушений или затруднений (общую или парциальную социально-психологическую некомпетентность) во взаимоотношениях с обществом, людьми, самими собой, говорят современные концепции психосоматики, «антипсихиатрии» и целительства (Лейнг, 1995, др.), противопоставляющие «объектному» подходу к человеку, его ограничениям и ошибкам, преобразующий диалог. Это существенно расширяет круг проблем и клиентов, которым может быть оказана помощь, изменяет сам контекст, смысловые акценты, рассмотрения проблем клиентов. При этом роль взаимопонимания в консультировании хотя и не является осмысленной в должной мере, однако, «между строк» присутствует, так или иначе, во всех работах.

3. Обсуждение основного материала исследования.

Попытки осмысления социально-психологического консультирования, рассматривают его по-разному:

1) в контексте деления консультирования на краткосрочные и долгосрочные формы помощи, связанные с разными типами клиентов и их проблем, а также с различными целями и технологиями. Наибольший интерес представляет внимание исследований данной группы к соотношению феноменов самопонимания клиента и понимания психолога клиентом, проблемам барьеров (взаимо)понимания, индоктринации и сопротивления пониманию и изменениям у клиентов, проблемам, соотношению ориентаций консультанта на понимание и изменение, их проявлению в преобразующем диалоге и его результатах (Бондаренко, 2007; Джакупов, Абдрашитова, 2009; Фанч, 1997, Эйдемиллер, Юстицкий, 1997, др.);

2) в контексте выделения форм индивидуальной, групповой и межгрупповой (в том числе семейной, общинной, организационной) работы, при рассмотрении особенностей которых акцентируются различные ролевые позиции и механизмы, возможности и ограничения преобразующего диалога. Большой интерес представляет внимание исследователей данной группы к изучению условий и результатов взаимопонимания как механизма взаимопомощи, возможностей и ограничений понимания себя и окружающего мира субъектами (Елизаров, 2003; Кочюнас, 2008);

3) в контексте выделения форм консультирования, в связи с его функциями: коррекционно-обучающей, информационно-диагностической и посреднической, сопровождающей-развивающей (сопровождающей саморазвитие и самопомощь), при сравнительном рассмотрении особенностей, которых акцентируются различия ценностно-смысловых контекстов, возможности и ограничения преобразующего взаимодействия, осуществляются попытки выделения метаконцептуальных, инвариантных для разных форм феноменов преобразующего диалога. Весьма ценны штудии выделенной группы относительно возможностей и ограничений (развития) понимания человеком себя и окружающего мира в гармонизации его отношений и взаимодействия с другими людьми, к ценностно-смысловым аспектам («метанавыкам») консультативного взаимодействия как взаимопонимания, отражающим «метаусловия» и определяющим «метарезультаты» консультирования (Василюк, 2007; Минделл, 1997, Сосланд, 1999);

4) в контексте выделения и сравнения различных «психотерапевтических школ», описания их содержательных (понятийно-смысловых) и процессуальных (механизмов преобразования) особенностей, условий и показателей продуктивности/эффективности. Большой интерес представляет изучение процессов индоктринации (как трансляции инопонимания) и основанных на индоктринации трансформаций (разных сфер) жизнедеятельности субъектов, специфических для разных школ форм достижения, уровней и проблем взаимопонимания клиента и консультанта (Калина, 1997; Минигалиева, 2008, 2012; Яковлева, 1999);

5) в контексте выделения различных сфер социально-психологического консультирования: организационное и управленческое консультирование, консультирование в социальной работе, включая кризисное консультирование, социально-психологический тренинг и профессиональное, в том числе супервизорское, консультирование, при сравнительном рассмотрении особенностей, которых акцентируются различия целей, технологий, консультантов (их профессиональной подготовки и позиции) и клиентов (их проблем и типов). Важным моментом является обращенность этих исследований к изучению особенностей, компонентов и механизмов понимания субъектами себя и окружающего мира в контексте и вне контекста консультирования, изучение возможностей и ограничений, условий и результатов «переноса» изменений в осмыслении себя и мира, достигнутом в консультировании, в практику повседневных отношений, к изучению условий и результатов трансформаций понимания себя и мира консультантом (Арпентьева, 2014, 2015; Касен, 2011; Кочюнас, 2008; Сангилбаев, 2011; Сарсенбаева, Намазбаева, Каракулова, 2010; др.).

Таким образом, консультирование как социально-психологический феномен предстает как сложное, полиморфное явление, связанное с помощью разных групп клиентов в решении проблем их отношений с собой и миром: внутриличностного, межличностного, а также внутригруппового и межгруппового функционирования, развития и восстановления (абилитации и реабилитации). С развитием теории и практики социальной работы усиливается тенденция рассматривать социально-психологическое консультирование в качестве компонента эдологии как науки и практики помощи человеку человеку, в контексте проблемы построения и развития человеческих отношений, в том числе, такого их феномена как взаимопонимание. Социально-психологическое консультирование как одна из форм консультирования связано в особенностями профессиональной деятельности, определяющими характер взаимодействия психолога с клиентом – как преобразующего личность и ее отношения общения (диалога). Профессиональные особенности общения психолога-консультанта определяются его позицией в преобразующем диалоге: тем, о чем (предмет взаимодействия, фокус – нарушение и болезнь или проблема и цель), с кем (обращенность взаимодействия – к «нормальному» клиенту или к «больному» пациенту и т.д.) и как (предпочитаемая модель общения) он взаимодействует. Взаимодействие с клиентом как субъектом, стремящимся разрешить проблемы внутриличностного и межличностного функционирования и развития, понять и изменить себя и свою жизнь определяет направленность деятельности на построение и развитие преобразующего диалога, то есть взаимопонимания. Преобразующий диалог, связанный с достижением и развитием взаимопонимания, понимания себя и мира субъектами взаимодействия, типичный для социально-психологической модели, отличен от клинической беседы в клинико-психологическом консультировании (психотерапии), ориентированной на диагностическое и воздействующее («воздейственное») понимание консультантом клиента, индоктринацию клиента как трансляцию и обучение консультантом клиента как пациента организованным в «психотерапевтический миф» смыслом болезни и излечения, способам осмысления и преобразования его проблем и нарушений. Клиенты в контексте социально-психологического консультирования, в отличие от клинико-психологического консультирования и психотерапии, рассматриваются не как пациенты, страдающие от дисфункций психических процессов (деятельности) или даже органических причин их нарушений, нуждающиеся в помощи врача-психотерапевта, но как клиенты, стремящиеся исправить более или менее выраженные, осознаннее, обширные и глубокие, проблемы социального функционирования и развития, которые проявляются в отношении индивидуальных и групповых субъектов к самим себе и/или к окружающим их субъектам, миру в целом (на внутреннем или внешнем по отношению к личности или группе уровнях). Таким образом, клиенты могут стремиться уменьшить диссонанс или деформацию, восстановить гармонию внутренних и внешних отношений, а также развивать себя и отношения с миром, реализуя себя (в процессе самореализации) и предоставляя возможности реализоваться окружающим, преобразовывая трудные жизненные ситуации.

Социально-психологическое консультирование характеризуется, т.о., широкой ориентацией: групп проблем и клиентов, которым оказывается помощь, парадигм помощи и лежащих в их основе эпистемологических оснований. Рассмотрение различных проблем и работа с самыми разными группами клиентов предполагает выход за пределы ситуации индивидуальной жизнедеятельности, ее рассмотрение в широком социальном контексте, что выступает как базовый императив психосоциальной работы.

С социально-психологической точки зрения трудные ситуации, становящиеся причинами психологических страданий клиентов, включают внутриличностные, межличностные и межгрупповые социально-психологические конфликты и нарушения, возникающие в связи с рядом проблем:

1) макросоциальные кризисные стрессовые ситуации, связанные с катастрофами, терактами, войнами, стимулирующие возникновение трансординарных нарушений типа вины выжившего, «стокгольмского синдрома», посттравматических стрессовых расстройств;

2) социальное насилие, столкновение человека с частной и государственной преступностью, активизирующие нарушения связанные с переживаниями социального каннибализма, незащитности и отсутствия контроля, опыта рабства и виктимизации;

3) проблемы и конфликты религиозно-нравственных и межкультурных отношений, активизирующие нарушения, связанные с переживаниями отчуждения, агрессии, несправедливости, расовой, национальной и религиозной дискриминации,

4) отклоняющееся поведение, преступность и правонарушения, активизирующие, как и предыдущие, экзистенциальный кризис и ярко выраженные нарушения, связанные с переживаниями агрессивной неудовлетворенности собой, миром, стремления отомстить миру, «взять от жизни все»;

5) терминальные заболевания и связанные с ними состояния (комы, изоляции и т.д.), переживание потерь (смертей) близких людей, активизирующие нарушения понимания себя и мира, а также работу механизмов компенсации или восстановления, по поводу обратимых, - и горевания - по поводу необратимых - потерь;

6) инвалидность, хронические психосоматические и психические нарушения и заболевания, алкоголизм и наркомания, активизирующие нарушения внутриличностного и межличностного функционирования, препятствующие нормальному развитию и способствующие различного рода искажениям развития, включая инволюционные ресоматизации, психопатии и т.д., ставящие перед человеком задачи поиска продуктивных защит и стратегий совладания с болезнями, исследования нужд и трансформации желаний в целях прояснения и изменений взаимоотношений с миром и с собой;

7) социально-экономическая нужда и бедность, безработица и профессиональная дезадаптация, активизирующие переживания, связанные с лишением доступа к реализации собственных ресурсов, сознательный или бессознательный отказ от связей с обществом и профессиональных отношений, включая феномены «дауншифтинга», создания симулякров, маргинализацию, требующие пересмотр соотношения «потребительского» и «творческого» отношений человека к себе и миру;

8) сексизм как половая дискриминация и насилие, искажения гендерных и половых ролей и жизнедеятельности, активизирующие проблемы и переживания, неудовлетворенности в семейной и профессиональной жизни, необходимость пересмотра семейных и родовых сценариев и опыта взаимоотношений на уровне структурных и процессуальных шаблонов жизнедеятельности;

9) одиночество детей, взрослых, пожилых, их бездомность, отсутствие семьи или проблемы семейных взаимоотношений, разводов и т.д., активизирующие переживания по поводу невозможности подтверждения и разделения, связанные с отсутствием близости и изоляцией, невозможности понимания, помощи и изменений в себе и значимых (близких) других, побуждающие к поиску и пересмотру внутренних оснований (смыслов) жизнедеятельности,

10) проблемы кризисов возрастного, личностного и духовного развития, «экзистенциальной фрустрации», межвозрастного взаимодействия, «эйджизма», взаимодействия личностей и групп, отличающихся по своим духовно-нравственным ориентациям, зрелости,

11) профессиональное консультирование, включая академическое консультирование и консультирование в различных профессиональных контекстах, например, политическом, управленческом и т.д. – по поводу выбора профессии, обучения, профессионального функционирования и развития в организации и вне нее, нарушений взаимодействия профессионалов с организацией, клиентами,

12) проблемы организационно-управленческого плана, коучинг нововведений и антикризисных, развивающих программ, сопровождение процессов управления карьерой и кадрами в организации и т.д..

Проблемы, с которыми сталкиваются клиенты, могут быть охарактеризованы как проблемы, связанные преимущественно с нарушениями и затруднениями понимания социальных ситуаций, себя или окружающих людей в интимно-личностном, деловом и других видах отношений, локализованные на ценностно-ролевых, смысловых и непосредственно интерактивных уровнях жизнедеятельности.

Типологизация ситуаций социально-психологического консультирования на основании различий стоящих перед клиентами проблем, позволяет выделить следующие виды консультирования:

1) обращенных к решению проблем (конфликтов и расхождений, выгорания и перенапряжения, деформаций и деструкций) внутриличностного и межличностного уровней;

2) проблем социально-психологического функционирования и его восстановления (психологической защиты и совладания с жизненными трудностями), социально-психологического развития (самореализации и наставничества) в сфере семейных, профессиональных и иных отношений;

3) по поводу травмирующих (внешних) экстремальных ситуаций, возникающих в межличностных «объектных» и межсубъектных отношениях, по поводу внутриличностного (внутригруппового) кризиса, связанного с «экзистенциальной фрустрацией» и задержкой (нежеланием) развития;

4) направленное на трансформацию жизненных ценностей и интенций, моделей общения, фокусов и способов понимания себя и окружающего мира клиентов.

Поскольку социально-психологическое консультирование представляет собой непосредственную или опосредованную работу с человеком, семьей, группой или организацией, направленную на решение личностных, межличностных и межгрупповых проблем средствами консультативной беседы, постольку важным измерением социально-психологической помощи является ее формат: непосредственный или дистанционный, опосредованный. В последнее время все больше развивается дистанционное консультирование, вместе с его экспресс-вариантами. Однако, контактные формы сохраняют свою значимость, особенно в долгосрочном варианте.

Рассматривая проблему специфики социально-психологического консультирования как помогающего взаимодействия, типологий нарушений сознательных или неосознанных противодействий в помогающем диалоге современные исследователи выделяют несколько типов социально-психологических, в том числе межличностных, отношений, в частности, противопоставляют потребительское и помогающее отношение людей (и их групп) друг к другу, выраженность которых варьирует, образуя континуум включающий следующие типы: 1) избегание чужих проблем и нежелание оказывать помощь, 2) помощь в обмен на помощь, калькуляция услуг, 3) старание понять других людей и помочь им, 4) стремление к решению своих проблем под видом помощи другим, лжепомощь. Различные виды лжепомощи могут быть рассмотрены в связи с проблемой агента (agencyproblem) - выполнения консультантом деятельности в интересах общества, клиента, самого себя, или третьих лиц, а также в связи с проблемой моральной угрозы, риска (moralhazard): нежеланием и неспособностью спе-

циалиста работать с ценностно-смысловыми коллизиями и противоречиями, включая более или менее выраженные противоречия интересов клиента, консультанта, общества (Сангилбаев, 2011; Сапарова, 2004; Сарсенбаева, Намазбаева, Каракулова, 2010; др.). Так помогая клиенту, активизируя и фасилитируя его изменения (Роджерс, 1997), психосоциальный работник сталкивается с тем, что социальная работа не исчерпывается оказанием помощи людям, попавшим в беду, но представляет собой инструмент общественной власти: сферой столкновения интересов клиента и общества, социальной службы и государства. Часто речь идет о возможности насильственного вмешательства в жизнь клиента, деформациях в развитии и деятельности работников социальных служб или государства, возникновения состояния типа «психологического сгорания», профессиональных деформаций.

Социальные конфликты или внутриличностные конфликты и проблемы, которые часто приходится решать человеку – это конфликты, связанные с выбором: реализовывать ценности социума, группы (частные) или реализовывать общечеловеческие ценности. Противодействие профессиональным деформациям связано с умением извлекать опыт из происходящего, осмысливать действующие и возникающие во взаимодействии мотивы, определяющие и трансформирующие ценности и перспективы жизнедеятельности человека или организации. Что касается проблемы власти, то исследователи соотносят ее с вопросами «харизмы», лидерства и агрессии. Харизма и «конгруэнтное лидерство» не являются самоцелью специалиста. Они могут лишь привлекать к психологу клиентов, нуждающихся в создании более прочных, чем у них есть «опор жизни», однако, целью консультанта не является стать опорой клиента вместо него, но помочь клиенту стать «терапевтом самому себе». Консультант нуждается в том, чтобы проработать свои представления о лидерстве и власти, осмыслить «глубинную демократию» своей жизни и жизни клиентов, включить свои особенности и потребности в этой сфере в поток жизнотворчества, уметь «танцевать» свое лидерство, а не сомневаться по поводу его «негативности» или, напротив, сверхценности. «Танец» лидерства предполагает проявление и осознание скрытых структур, сохранение и формирование естественного потока в отношениях, равенство людей как танцующих, выступающее как способ коррекции и профилактики различных форм психопатологии и затруднений в развитии (Касен, 2011; Минделл, 1997, Роджерс, 1997). Говоря об агрессии, исследователи отмечают, что агрессивность есть мера непонимания: «Самосознание – основная цель человека, проявляющаяся в устремлениях всего сущего, но насилие противопоставляет ему замкнутую сферу ... осознание этой сферы недоступно тому, кому недостает насилия (оно недоступно, в частности, тогда, когда насилие искажает сознание и приводит его в беспорядок). Другими словами, поскольку человек – продукт двух противоположных начал, осознание того, чем он является, для него невозможно. Он необходимым образом теряет в одной области то, что приобретает в другой. Декларирующие и идеализирующие свою «клиент-центрированность» и паритетность гуманистические подходы, явно или неявно «загоняющие садиста в тупик», подчас более директивны и асимметричны, чем бихевиоральные и парадоксальные «принудительные» подходы: первые «превращают тупик в выход», а вторые делятся пониманием сути происходящего. Вопрос о принуждении и власти это вопрос о роли консультанта: «...роль психотерапевта – “посредник и двойной агент”, функция консультанта, независимо от исповедуемой им концепции, – состоит в том, чтобы сочетать интересы и нормы клиента с интересами и нормами общества; консультант – “союзник” и “соучастник” клиента, и в то же время – “представитель” общества, что необходимо обуславливает не только его сопереживание и близость клиенту, но и критичность и дистанцию в общении с клиентом. Психологическое своеобразие отношений клиента и консультанта в значительной степени определяется тем, что они складываются в процессе специфического, в ролевом смысле «закрепленного» общения, включающего ряд клише. В реальной ситуации общения клише оказываются сконцентрированными и синхронизированными так, что проявляются в подчас внешне немотивированной форме. Особенно ярко это проявляется в контексте вопроса о дистанции взаимодействия. Немотивированная на эмпирическом уровне, она закономерна в культурно-истори-

ческом контексте (профессиональная кастовость и сакрализованность деятельности специалистов помогающих профессий в человеческом обществе), а также в контексте функционально-целевого взаимодействия (ролевое неравенство, обозначающее ведомость исцеляемого). Поэтому одно из базовых требований к профессионалу состоит в необходимости знать границы своих профессиональных возможностей, понимать самого себя. В этом смысле, отмечают исследователи, нет проблемы «клиент – не клиент», есть проблема «консультант - не консультант». Это предполагает обучение навыкам диалога, продуктивного осмысления себя и других людей, проблемных ситуаций, жизнедеятельности.

Еще один важный ракурс исследования проблемы помощи – наличие эффекта плацебо, «фиктивного лечения» и/или преодоление ситуации и проблем взаимоотношений их развития с человеком без помощи специалистов. Исследователи отмечают важность со стороны клиента, пациента веры социальному работнику, консультанту, психотерапевту, врачу. Изучая в разной мере успешные и неуспешные случаи помощи, они отмечают, что клиент в состоянии помочь, исцелить себя сам, а также то, что плацебо изменяет измененное поведение клиента, который выздоравливает благодаря тому, что перестает играть роль «больного». Существование эффекта плацебо, связанного с усвоением клиентом «идеи медицины» или «идеи консультирования» и «бифуркационной эффективностью» плацебо, открывает путь к шарлатанству и «плацебофобии», отражающей сомнения клиента как в самом консультанте, так и в предлагаемой им помощи, готовность и неготовность клиента к диалогу и принятию помощи.

Отношения принятия помощи исследуются в основном в рамках проблемы сопротивления (сопротивление воздействию и изменениям ценностно-смысловой позиции и других компонентов жизнедеятельности, инновациям, сопротивление совместной работе, ее прогрессу и окончанию в психоанализе, механизмы уклонения и «нарушений на границе контакта», адаптационное сопротивление и интерференции в осознании, отчуждение и отказ от изменения самопонимания и понимания мира в гуманистической и гештальт-психологии), затрудненного и конфликтного общения и барьеров понимания, особенно в психоаналитической традиции, для которой эта проблема является классической, а также экзистенциально-гуманистической традиции с ее знаменитым постулатом С.Кьеркегора: «Ад – это другие». Эти концепты и идеи раскрывают противоречивость стремления личности изменяться и оставаться прежней, открываться помощи и пониманию и избегать самораскрытия и угрожающего защитам и целостности воздействия, быть благодарной или завидовать и стремиться компенсировать свою неполноценность за счет консультанта, так же как консультант может использовать клиента, чтобы преодолеть свою неполноценность, мнимый «альтруизм». «Заговор» или, скорее «договор» о том, чтобы саботировать консультативный процесс, избегать самораскрытия или взаимного раскрытия, а также ответственности за отказ понимать друг друга и изменений может поддерживаться обеими сторонами (Касен, 2011; Ялом, 2000, др.).

Возникновение ситуаций затрудненного общения – объективное явление, обусловленное особенностями развития личности в определенной социокультурной среде, социально-психологической природой общения, механизмами взаимопонимания. Рассматривая "затрудненное общение" часто указывают на субъективную природу трудностей общения, подчеркивая, что следствием этих "субъективных трудностей" является объективная картина затруднений: от легких сбоев и трений до конфликта между партнерами. Идея субъективной природы "трудностей общения" ведет к поиску индивидуальных, личностных детерминант осознания и переживания затруднений, к суженному пониманию природы трудностей общения – попыткам оценивать реальные, объективные "трудности общения" на основе соотнесения наличного общения с его оптимальной моделью, в основе которой лежат параметры общения, отражающие позицию каждого из исследователей: (Бюдженталь, 2010, Фанч, 1997, Яковлева, 1998, Ялом, 2000, др.). Консультант стремится к познавательной и интерактивной совместимости с клиентами, удержанию в своем понимании множественных позиций и

точек зрения. Для консультанта важно осознание того, что несоответствие общения партнеров заданным параметрам "оптимального общения" приводит к затруднениям, снижает его эффективность, в том числе в сфере профессионального общения, ставит задачу поиска интегральных личностных и межличностных феноменов - базовых факторов затрудненного или оптимального общения. Субъект начинает рассматриваться не просто как источник определенного общения, а как субъект, вносящий объективные изменения в общение, представленный в качественно своеобразных отношениях к себе и другим людям. Отношение к другому и к себе как к объекту, непризнание уникальности «Я» и «Другого», ограничение свободы выбора способов понимания и моделей поведения, заданным рамкам, профессиональными или иными «концептуальными» ориентирами общения расценивается как неэффективное, неоптимальное, разрушающее личность и межличностные отношения, то есть и объективно и субъективно затрудненное общение. Субъекты такого общения – индивиды, для которых характерно сочетание объектного, неценностного отношения к другому и к самому себе, с низким уровнем понимания себя и другого. Условием такого – диалогического – типа общения – обычно является принцип взаимности: ценностно осмысленное, личностное отношение, открытое обращение – общение, глубокое и разностороннее понимание обоих партнеров. Однако, модели общения, которые выстраиваются на основе идей конгруэнтности (как взаимоответствия), вносят элементы деиндивидуализации общающихся, приводя в общении к "неадаптивным исходам". Неизбежность в общении неадаптивных исходов означает, что для субъекта затрудненного общения не характерна "неадаптивная активность". Компетентное, успешное общение начинает выступать как общение, субъекты которого «осознанно нарушают правила компетентного общения» (Братченко, 2002, др.). Особенно часто отмечается сопротивление членов группы (организации) нововведениям и отказ от их внедрения: на уровне группового функционирования и развития процессы сопротивления выступают более выпукло, чем на индивидуальном. Варианты отношений располагаются в рамках континуума: 1) отказ от помощи, демонстрация форм избегающего поведения, 2) сопротивление помощи, демонстрация форм замещающего (изменения) поведения, 3) стремление оплатить помощь, вернуть ее, 4) принятие помощи и реальное изменение, благодарность, 5) ориентация на получение помощи, ожидание помощи от других. В исследованиях различных школ психотерапии и консультирования выделяются типологии и типические ситуации и формы сопротивления, описывается их смысл как затруднений и условий успешности консультирования.

Кроме отношений помощи, ее принятия, и потребительства, исследователи выделенных и других направлений выделяют, как правило, противопоставляя, отношения доверия, партнерства и близости и отношения отчуждения, недоверия и манипуляций (Бондаренко, 2007, Касен, 2011; Сосланд, 1995, 2013; Роджерс, 1997, Флоренская, 1991, Ялом, 2007), связанные с ними «трансинформационные» или смысловые и дезинформационные или квазисмысловые интенции, а также различные виды отношений: 1) доверяющих себе и другим, 2) недоверяющих другим и доверяющих себе, 3) не доверяющих себе и доверяющих другим, а также: 1) искренних и правдивых, укрепляющих доверие, 2) иллюзорных, 3) имитирующих, 4) обманывающих и разрушающих доверие, исходя из намерений не причинять или причинить ущерб. В традиционном взгляде на психологическое консультирование и психотерапию превалирует идея о том, что их успех основан на отношениях доверия, искренности и партнерства. Однако, реальная практика и ее исследования говорят о том, что консультирование содержит значительную долю манипуляции, в том числе, в процессе трансляции клиенту психотерапевтических мифов каждой из моделей консультирования, что оно есть «оздоровление заблуждением», мистификациями и мистическими интерпретациями, объединяющими в себе «трансинформационные» (обращенные к истинному) и дезинформационные (обращенные к ложному) интенции. При этом есть две возможности. Первая – критика консультирования, психотерапии и психиатрии в рамках «антипсихиатрии» и «антипсихотерапии», (Лейнг, 1995, Минделл, 1997, др.). Вторая – использование манипулятивных

приемов, их встраивание в психотерапевтические подходы, например, в парадоксальной или манипуляционной психотерапии, либо исследование смежных практик типа шаманизма, целительства, религиозной исповеди, молитвы и медитации, мистерии и т.д., а также парадоксов консультативного взаимодействия (Калина, 1997, Сосланд, 1999, Фаррели, Брандсма, 1994, др.). В некоторых случаях ситуация столь конфликтна, что для ее разрешения привлекается общество в целом, как это случилось, например, с дианетикой и другими подходами «ургентного» (неотложного) решения проблем, опирающиеся на веру в то, что есть один метод, действенный для всех (*goldenhammerfallacy*) и требующий от клиента «стать как все». Интересным моментом этих исследований являются тенденции психосемиотического и метапсихотехнического анализа консультирования, попытки: 1) выявления и освоения «слепых пятен» и зон, кажущихся неподвластными изменению в консультативном взаимодействии, 2) выявления и трансформации зон более или менее намеренной деструктивности субъектов, противодействующих пониманию, изменениям, отношениям, 3) выявления наиболее общих, метаисторических и метакультурных, транстеоретических или трансмодульных или хотя бы эклектических для психологического консультирования феноменов, метатехнологий, позволяющих сделать любое взаимодействие с клиентом успешным (Василук, 2007, Сосланд, 1999, др.).

Особенно распространены исследования шаманизма как «эзотической психотерапии», предтечи и аналога консультирования – как «возрожденного шаманизма», как «закливание неправильным словоупотреблением», а также «духовных аналогов» консультирования и его феноменов (Ассаджиоли, 1995 и др.). При рассмотрении шаманизма как феномена, существующего внутри той или иной религиозной практики, а также иных феноменов и «психотехнологий» духовного исцеления (медитации, молитвы, т.д.) исследователи указывают что консультирование и психотерапия, обращенные на раскрытие тайн человеческой души, являются практиками духовного взаимодействия и развития человека. В консультировании как духовной «ментальной» практике, как и в других практиках духовного развития, присутствуют откровения и столкновения с тайнами, ритуалы перехода – возрождения, предполагающие вхождение в медитативное состояние, синхронизмы, сиддхи «яснознания», телепатического общения, волшебные исцеления, особое, сакральное, переживание времени консультации как места встречи любящих друг друга и/или связанных обще кармической (обучения) или дхармической (предназначения) задачей или «матрицей» (родовой и т.д.) душ. В религиозно-ориентированной психотерапии отмечается исцеляющая сила молитвы, исповеди, медитаций. Возникновение «очищающей исповеди» – довольно редкое явление в обычной жизни, которое предполагает полную погружённость специалиста во взаимодействие с собеседником, максимальную искренность и честность (Василук, 2007, др.). В рамках этого представления психосоциальная работа выступает как помощь человеку, группе людей, семье в переходе из статического состояния в состояние постоянного преобразования. Во время и в месте консультирования как встречного раскрытия душ, как отмечают исследователи транстерпевтических и транскультурных практик консультирования, трансперсонального общения в рамках экзистенциально-гуманистического подхода, таких его ветвей как гештальт-психотерапия, трансперсональная и религиозно-ориентированная психотерапия (Ассаджиоли Р., 2005, Роджерс, 1997, Солер, 1992, Уоттс, 1997, Ялом, 2000), очень важно то, насколько клиент решился «принять правду» своего бытия и того, что он может понять в консультировании – из того что сказал или не сказал, на что намекнул или просто умолчал консультант или сам клиент. Или, в терминах манипулятивного подхода, насколько предлагаемый консультантом психотерапевтический миф, содержащий вымыслы того или иного типа, подходит для того, чтобы «оправдать» бытие клиента. В связи с проблематикой психотерапевтических вымыслов современные исследователи отмечают, что современное время – постмодерн – можно назвать магической эпохой, в которой «расколдовывание» мира привело к усложнению социокультурной действительности, стерлась грань между рациональным и иррациональным, взаимодействие человека с миром приобрело магический характер (Ионин,

2000, Сосланд, 2013, др.). Это проявляется и в популярности герменевтических и феноменологических моделей исследования реальности и ее реорганизации, включая консультирование.

Отдельный вопрос – связан с исследованиями отношений зависимости – автономности и неподтверждения – подтверждения, в том числе в рамках паритетного, фасилитативного и затрудненного, асимметричного общения, насыщенного «двойными связями», ошибками и барьерами, обусловленными закрытым характером отношений, обедненностью отношений как их односторонностью, недостаточностью или отсутствием в общении обратных связей, неумением общающихся быть партнерами (Роджерс, 1997, Сатир, 2008, др.). «Становление партнером» – отдельная часть развития личности, одна из задач (результатов) консультирования и его условий. Кроме измерения доверия, разделения, искренности и недоверия, отчуждения, манипуляций, выделяют отношения понимания и принятия, противопоставляя их отношениям непринятия и непонимания (Бюдженталь, 2005, Бондаренко, 2007, Братченко, 2005, Касен, 2011; Роджерс, 1997, др.). Исследуются типы отношений, связанные с более или менее выраженным стремлением понять и быть понятым в диалогическом и монологическом взаимодействии, а также больше или меньшей социально-психологической компетентности, включая ее – современное – диалогическое измерение, а также компетентность в конфликтных и кризисных ситуациях и неконфликтных в повседневных ситуациях. Важным вопросом является формирование и развитие «психологической культуры» личности как условия и показателя способности субъекта быть консультантом себе и другим (Яковлева, 1999). Один из наиболее продуктивных ракурсов исследований – аллологический или ксенологический, изучающий проблемы особенностей дискурсивного взаимодействия субъектов в контексте специфики тезаурусного, нарративного и иных типов понимания, его предметной и дискурсивной специфики, условий и результатов понимания своего и чужого (Арпентьева, 2014; Солер, 1992). В понимании чужого как другого и чуждого выделяются такие аспекты как: 1) значимость или «объектность», способность другого служить «точкой отсчета» в формировании самопонимания, самораскрытия, 2) чуждость и не возможность полного и действительного понимания другого, 3) диалогичность как со-бытийность и разделенность – пограничность понимания, его случаемость и эмерджентность в диалоге, 4) «доминанты на другом», значимость учета его «диалогической интенции» и важность позиции внеаходимости, служащих условиями взаимного понимания, 5) способность другого ограничивать и изменять этим жизнь и смыслы жизни субъекта, определяя его властным усилием или самим фактом своего существования, 6) значимость другого как «объекта» отношений и собеседника (Василюк, 2007, Копьев, 1991, Кейсмент, 1993; Минигалиева, 2008).

Поскольку в консультировании речь часто идет о развитии самопонимания и о том, что чужим оказывается для человека он сам, то задача специалистов – перевести смутные «ощущения», «интуитивный голос плоти» в понимание, высвободив пространство и время для изменений, преобразования человека. Эффективность и продуктивность профессиональной деятельности в этом направлении во многом зависит от совпадения предметно-деятельностного и ценностно-смыслового аспектов. В эдологической деятельности узлом пересечения данных аспектов выступает понимание специалистом клиента. Оно является основной задачей его профессиональной деятельности и сферой наиболее явного проявления ценностного потенциала специалиста как личности. Непрофессиональное, повседневное взаимодействие людей, выступает как источник всех иных, профессиональных ценностей и ракурсов осмысления человеком себя и мира. Вместе с тем, в процессе становления профессиональной деятельности, выработанные профессионалами процессуальные стереотипы – стратегии – и содержательные стереотипы – схемы – проникают в повседневное взаимодействие, изменяя его: изменяя понимание человеком себя и мира, и, тем самым, способ бытия человека в мире. Изменяется способ воплощения человеческих ценностей, изменяются и сами эти ценности, связанное с ними понимание субъектами себя и мира, происходит их развитие. Именно

поэтому в психосоциальной работе развитие понимания клиентом себя и мира - условие ее успешности и показатель личностного развития.

Основными процессами в практике работы с клиентами являются, таким образом, процессы понимания как (пере) осознания и переработки, изменения индивидуальных способов (путей) жизни, интраперсональных (внутриличностных) и интерперсональных (межличностных) отношений личности. Эти процессы реализуются в процессе работы с индивидом или всей группой, среди них основными являются «понимание для профилактики» (например, проговаривание и выговаривание), в котором доминирующую роль играют процессы осознания и переживания, «понимание для реабилитации» (сопровождающееся феноменами катарсиза, личностных и межличностных изменений на уровне ценностей, способов понимания себя и мира, моделей общения и поведения), в рамках которого акцент смещается на действенные компоненты, а также «понимание для развития» – творчество себя и окружающей жизни в диалоге с консультантом.

4. Выводы и перспективы исследования.

Выделенные аспекты консультативного взаимодействия говорят о том, что ситуация взаимодействия клиента и консультанта – универсальна, отражает феномены и тенденции иных ситуаций взаимодействия, в наиболее развернутом виде. Социально-психологическое консультирование может быть определено как процесс диалогического, ценностно-смыслового взаимодействия индивидов и групп по поводу исследования проблем их социально-психологического становления, функционирования и развития, способов разрешения этих проблем, а также по поводу оптимизации их жизнедеятельности, (ре)социализации и самореализации. В целом, социально-психологическое консультирование – исторически новая, развивающаяся область практической деятельности и исследований помощи человеку человеку в решении задач его психосоциального функционирования и развития, особым, диалогическим образом организованное взаимодействие, характеризующееся направленностью на помощь в преодолении проблем и улучшении качества жизни, формирование и развитие взаимопонимания. Успешность социально-психологического консультирования как процесса социального обмена связана с формированием и развитием отношений партнерства и взаимной поддержки, психологической безопасности и направленности на развитие субъектов диалога. Условиями и результатами таких отношений выступает взаимопонимание субъектов. Взаимопонимание формируется в процессе социального обмена (разделения) переживаниями, их смыслами, и развивается в ходе преобразования смыслов общающихся субъектов по мере построения и развития помогающих отношений. Успешный преобразующий диалог предполагает, что взаимоотношения и взаимопонимание субъектов осуществляется не только в аспекте обучения общению и в аспекте обмена смыслами, но в аспекте ценностей, их трансформации. Трансформация жизненных ценностей и жизнедеятельности субъекта осуществляется в условиях:

- 1) обмена и согласования, конфронтации и исследования, со-творчества смыслов жизнедеятельности субъектов, стремящихся понять и быть понятыми,
- 2) в психологически безопасной (принимающей, подтверждающей, фасилитирующей самораскрытие и направленной на взаимное раскрытие) атмосфере консультирования,
- 3) как партнерского, направленного на сотрудничество по поводу изучения и решения конкретных вопросов, фрустрирующего повседневные шаблоны жизнедеятельности, общения,
- 4) со значимым (реальным, искренним и аутентичным, включенным в диалог как личность, утверждающим и подтверждающим значимость и существование себя и другого) партнером.

Социально-психологическое консультирование может быть определено как специальным образом организованный процесс диалогического, ценностно-смыслового взаимодействия индивидов и групп по поводу исследования и способов решения проблем их социально-психологического становления, функционирования и развития, а также по поводу оптимиза-

ции их жизнедеятельности, (ре)социализации и самореализации как ее компонентов. Социально-психологическое консультирование осуществляется и/или сопровождается консультантом – психосоциальным работником, задающим его организационные рамки или сеттинг, институционализирующий процессы и феномены социального обмена, типичные для любых взаимодействий и взаимоотношений людей и групп, объективизирующий их таким образом, что они становятся доступны изучению и управляемой трансформации (включая обучение) как со стороны исследователя, так и со стороны самих участников консультирования. В развитии социально-психологического консультирования место консультанта может занимать индивид, семья, группа, организация как субъекты самопомощи и взаимопомощи: специалист в этом случае лишь сопровождает процесс консультирования, выступая скорее в качестве супервизора для занявших его позицию волонтеров, «опытных клиентов» или «группового консультанта». Разнообразие форм, форматов, парадигм и моделей (школ) социально-психологического консультирования ставит перед исследователями вопросы о том, какие же феномены обеспечивают его успешность: продуктивность и эффективность, – от чего зависят результаты консультирования, не является ли оно «артефактом» социального обмена как такового. Однако, несмотря на множественность школ и подходов, до настоящего времени сфера социально-психологического консультирования не стала предметом целостного, развернутого и системного изучения: ни с точки зрения методологической, ни с точки зрения обобщенных и сравнительных теоретико-эмпирических исследований, направленных на осмысление его специфики, феноменов и механизмов. Об этом говорит и отсутствие четкого и более-менее единообразного определения (Василюк, 2007, 2013, Сосланд, 1999).

Список литературы

- Айтышева А.М. Психологияны оқытудың әдістемелік талаптары // Қазақ білім академиясының баяндамалары. Астана: КБА, 2010. – 69–74 б.
- Айтышева А.М. Психологиялық кеңес беру тәсілдерін оқыту үрдісінде қолдану: автореф. дисс. канд.пс. н. – Алматы, 2009. – 28 с.
- Ерментаева А.Р. Студенттерді субъект – бағдарлы психологиялық дайындаудың тұжырымдамалық негіздері // Білім = Образование. ПГУ им. С. Торайғырова. – 2006. – № 5 34-39 б.
- Ерментаева А.Р. Студенттерді психологиялық дайындау негіздері (Монография). – Өскемен: С.Аманжоловат. ШҚМУ баспасы, 2007. – 404 б.
- Жантану атауларының түсіндірме сөздігі/ Қ. Б. Жарықбаев, О. С. Сангилбаев. – Алматы: "Сөздік-Словарь", 2006. – 384 б.
- Казкен Н. Психологиялық қызметтің бағдарлы оқыту дағы рөлі // Мектептегі психология. – 2011. – №5. – 32-35б.
- Сангилбаев О.С. Психология: энциклопедиялық сөздік. – Алматы:Қазақ энциклопедиясы, 2011. – 658 б.
- Арпентьева М.Р. Взаимопонимание как феномен межличностных отношений (на материале психологического консультирования). Дисс. ... докт. психол. наук. – М.: МГУ, 2015. – 497с.
- Арпентьева М.Р. Стратегии понимания клиента в психологическом консультировании: характеристики, ограничения, возможности. – Калуга: КГУ им. К.Э. Циолковского, 2014. – 62бс.
- Ассаджиоли Р. Типология психосинтеза. – М.: Урания, 1995.
- Бондаренко А.Ф. Психологическая помощь: теория и практика. – Киев: Освита Украины, 2007. – 332 с.
- Братченко С.Л. Экзистенциальная психология глубинного общения. – М.: Смысл, 2001. – 197с.
- Бюдженталь Дж. Наукабытьживым:Диалогимеждутерапевтомипациентами в гуманистической терапии. – М.: НФ "Класс", 2005, 2010. – 336 с.
- Василюк Ф.Е. Понимающая психотерапия: опыт построения психотехнической системы // Вестник практической психологии образования. – 2007. – № 3. – С.27–41 и 2007. – № 4. – С.37–41.
- Власова О.А. Антипсихиатрия: становление и развитие. – М.: Изд-во РГСУ «Союз», 2006. – 221 с.

- Джакупов С.М., Абдрашитова Т.А. Вклад смысловой теории мышления в развитие практической психологии // Методология и история психологии. – 2009. – № 4. – С. 108–113.
- Елизаров А.Н. Основы индивидуального и семейного психологического консультирования. Учебное пособие. – М.: «Ось-89», 2003. – 336 с.
- Ионин Л.Г. Социология культуры. – М.: Логос, 2000. – 380с.
- Калина Н.Ф. Основы психотерапии. Семиотика и психотерапия. М.: Рефл-букф, Ваклер, 1997. – 270с.
- Касен Г.А. Социально-психологическое консультирование в школе. – Алматы: Қазақуниверситеті, 2011.
- Кейсмент П. Обучаясь у пациента. – Воронеж: МОДЕК, 1995. – 256с.
- Кемпински А. Экзистенциальная психиатрия. – М.: «Белый кролик», 1998. – 340с.
- Ковалев Г.А. Три парадигмы в психологии – три стратегии психологического воздействия // Вопросы психологии. – 1987. – № 3. – С.41-49.
- Копьев А.Ф. О прототипах психотерапевтического опыта // Труды по психологическому консультированию и психотерапии. – 2005. – №5. – С. 146-158.
- Копьев А.Ф. Особенности индивидуального психологического консультирования как диалогического общения. Автореф. дисс. ... психол. наук. – М.: АПН СССР, 1991. – 18 с.
- Копьев А.Ф. Потребность в психологической помощи в контексте диалогического подхода // Консультативная психология и психотерапия. – 2010. – №1. – С. 83–102.
- Кочюнас Р. Основы психологического консультирования. – М.: Академический проект, 1999. – 240с., – М.: "Дашков и Ко", 2002, 2008. – 296 с.
- Лейнг Р. Расколотое "Я". – СПб.: Белый кролик, ИЦ "Академия", 1995. – 352с.
- Минделл Э. Психотерапия как духовная практика. – М.: НФ "Класс", 1997. – 160с.
- Минигалиева М.Р. Психологическое консультирование: теория и практика (учебное пособие). – Ростов-на-Дону: Феникс, 2008. – 609с.
- Минигалиева М.Р. Психологическое консультирование: теория и практика / М.Р. Минигалиева. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2008. – 609с.
- Минигалиева М.Р. Супервизия как процесс взаимопонимания: фокусы, стратегии и схемы понимания субъектов супервизии. – Saarbrücken: Lambert Academic Publishing, 2012. – 531с.
- Петровская Л.А. Общение. Компетентность. Тренинг: Избранные труды.– М.: Смысл, 2007. – 687 с.
- Психотерапевтическая энциклопедия/Под ред. Б.Д.Карвасарского. ... – СПб.: Питер, 2000. – 1019с.
- Роджерс К.-Р. Клиентоцентрированная терапия. – М.: Ваклер, REFL-book, 1997. – 320с.
- Сапогова Е.Е. Консультативная психология. Учеб. пособие. – М.: Академия, 2008. – 352 с.
- Сарсенбаева Л.О., Намазбаева Ж.И., Каракулова З.Ш. Практическая психология в ВУЗе. – Алматы, КазНПУ им.Абая, 2010. – 168с.
- Сатир В. Семейная терапия...Семейная терапия. Практическое руководство. – М.: Институт Общегуманитарных Исследований, 2008 – 244 с.
- Солер К. Клинические уроки перехода // Логос. – 1992. – №3. – С.178-189.
- Сосланд А. Фундаментальная структура психотерапевтического метода или как создать свою школу в психотерапии. – М.: Логос, 1999. – 368с.
- Сосланд А.И. Об идеологической сущности психотерапевтического сообщества // Психотерапия. – 2013. – №.1 – С 104-109.
- Уоттс А. Психотерапия: Восток и Запад. – М.: Весь мир, 1997. – 140с.
- ФанчФ. Преобразующие диалоги. – Киев: Ника-Центр, 1997. – 384с.
- Фаррели Ф., Брандсма Дж. Провокационная терапия. – Екатеринбург: Изд-во "Екатеринбург", 1997. – 216с.
- Флоренская Т.А. Диалог в практической психологии. – М.: ИП АН СССР, 1991. – 244 с.
- Хрестоматия по медицинской (клинической) психологии / сост. И.А.Сапарова. – Алматы: Қазақуниверситеті, 2004. – 460 с.
- Эйдемиллер Э.Г., Юстицкий В.В. Семейная психотерапия. – Л.: Медицина, 1990. – 189с.
- Яковлева С.В. Психологическое консультирование: теория и процесс. – Екатеринбург: Изд-во Гуманитарного университета, 1998. – 176с.
- Ялом И. Экзистенциальная психотерапия – М.:НФ "Класс", 2000 – 576с.

- Breggin P. Toxic psychiatry / D.Rowe [For.]. - N.-Y.: HarperCollins, 1993. - 578p.
Claringbull N. Mental health in counseling and psychotherapy. - N.-Y.: Learning Matters, 2012. 308p.
Epstein W.M. Psychotherapy as Religion. - Nevada: Nevada Univ, 2006. - 288p.
Healy D. Pharmageddon. - N.-Y.: Univ. of California Press, 2013. - 320p.
McCarthy-Jones S. Hearing voices. - N.-Y., L.: Cambridge, 2013. - 470p.
McCartney M. The patient paradox. - N.-Y.: Pinter & Martin, 2012. - 336p.

PARENTS INVOLVEMENT IN CHILDREN SCHOOL LIFE

Bahouty Saker,
doctorate student, ULIM

Аннотация

Участие родителей в жизни детей в целом и в системе образования в частности, является процессом, набирающим всё большие обороты в последние годы, как в мире, так и в Израиле. Понятия "участие", "вмешательство" и "вовлечение" являются центральными понятиями, служащими инструментами для описания характера и качества отношений между родителями и школой.

Abstract

Parents' involvement in the life of their children in general and in the education system in particular is an accelerating process in recent years both in the world and in Israel. The concepts "participation", "intervention" and "involvement" are central concepts serving as tools for description of the character and quality of relations between the parents and the school.

In recent years it has been possible to find a large number of studies presenting parents' involvement at school life of the children as a growing social phenomenon [6].

The term "parents' involvement" is in fact an overall name, which is given to many varied actions which parents execute with their children- or with people connected to the education of their children, form and informal simultaneously (for example, teachers, kindergarten teachers, nannies, youth movement or class instructors etc.). The goal of these actions of the parents, is improvement of the educational achievements of the children, improvement of their optimal sensation etc [5].

The connection between the school and parents and parental involvement at school can be expressed in a wide variety of actions, like routine involvement, parents' meetings, report on the student's progress in studies, regularity in his attendance in studies etc. The interaction can be even more complex, like development of structured programs including a large number of subjects and fields of action. In an examination of the essence of the involvement of parents, it was found that the family has direct influence on the student, in the light of its economic and social situation. The goal of development of the contact between the school and the community (for the family) is chiefly in order to raise the achievements and the motivation to learn and also, to develop and educate good citizens [3].

Friedman [3] notes that in the professional literature vagueness exists as to the definition of the concept of involvement and the difficulty arises in placing the thin border between supportive involvement and destructive involvement. Friedman continues and claims that the studies supporting parents' involvement claim, that it increases the efficiency of the educational work, reinforces the school, improves educational achievements, causes raising the self- image, reduces discipline problems and raises the parents' satisfaction.

Parents' involvement in the education system is an accelerating social process in recent years both in the world and in Israel. In this paper, two fields of knowledge are combined: sociology and

education, how worldwide and local- Israeli social changes influence the education system in its communal context, that is the involvement of parents in the fields of the school systems. The concepts "participation", "intervention" and "involvement" are central concepts serving as tools for description of the character and quality of the relations between the parents and the school. These concepts present different levels of contact between the parents and the school, levels between whom the differences influence both the school climate and also the school culture. Creation of a positive climate at school influences students, teachers and parents, when the responsibility for creating this climate is placed on the three of them.

Parents' involvement in schools is a process penetrating into new fields. Among most of the specialists the recognition is growing, that wide and significant parents' involvement, helps to improve the quality of the school and influences for the better the achievements of its students [5, 6]. This recognition is growing also among parents. "The interaction between the parents and the educational establishment are characterized by vagueness and internal conflict: it seems to the parents that the school does not clarify to them what it expects from them whereas it is unclear to the school what the parents expect from it. This conflict constitutes a source of misunderstanding and difficulties, and in not a few cases also disputes and clashes. There is a gap between the parents' conception and the teachers' conception of the emphases and the fields of common action which are important to both sides. The parents feel that by means of their involvement they will help in improvement of the achievements of their children. The teachers, on the other hand, feel every so often threatened by the parents as in their opinion the parents do not notice the border between the permissible and the forbidden in the involvement in their work and often cross it blatantly" [3]. The trend prevailing today is to encourage parents' involvement in education and the policy of the Ministry of Education is to open the schools to more involvement of the parents. Accordingly it is important to investigate this issue. Moreover, finding the connection between the potential for involvement in practice will enable schools to discover the weak point in their relations with the parents and to improve the quality of the connection of the parents with the school [3].

If in the past it was possible to treat cooperation between teachers and parents as a desirable goal, as a fitting possibility, as "cream" of education, so today cooperation is necessary and essential. Without it the teachers and parents, each one alone and both of them together, will not be able to realize their educational responsibility towards the children". The assumption is that parents can have a valuable contribution and influence on school contents and processes and on the functioning of their children and their success at school, and teachers can have a contribution and influence on the capacity of parents to fulfill their job as parents. This mutual influence can be realized in a consistent and ongoing process of dialogue and joint problem solving of teachers and parents.

This paper tries to understand the principles guiding parents' relationship with the children, their involvement in schools, both in activities of their involvement and also in characteristics of their involvement, the common causes and reasons for parents' involvement. Consequently the goal of this study focused on the connection between the variables of parents' involvement, socioeconomic situation, and social educational achievements of the children. We want to estimate the phenomenon in Israel bringing the reference to both sectors-the Arab and also the Jewish one and to examine the differences between them on the domain of parents' involvement in children social and school life [4].

The rationale places us before a very profound viewpoint about the phenomenon of parents' involvement in the Arab sector, of course this phenomenon was investigated a little in layers of Arab society, one should see this study as a beginning for understanding of this phenomenon among parents, it is reasonable to suppose that the positions of the Arab parents do not match the positions of the Jewish parents from an abundance of reasons, both connected to social values and norms, also connected to parents' education and also connected to the socioeconomic situation [2].

The school is a complex organizational system. This system includes the school itself, its headmaster, the teachers, the auxiliary staff and the students, and the community belonging to it. Whilst the school is well planted in public consciousness- the community of the school is less

familiar, and in Israel its community gained superficial and profound attention only in the four last decades. The core component of the school community is the families of the children learning in that school, and to a certain extent also their close neighbors.

The interest of the education researchers, sociologists and psychologists, in the school community derives from several reasons. The community is a very important social array outside the school walls, from which the students draw values, norms, knowledge and cultural patterns of behavior. The family is known to have direct influence on the students, this, amongst others, by means of its economic and social situation supplying opportunities and motivation. The connection between the school and its community can be on various levels [2]. On the basic level this connection can focus on routine communication, whose interest is the progress of the student in his studies, regular attendance at school, successes and difficulties and regular meetings with the parents, defined as "parents' meetings". The connections between the school and its community can be more complex, take place on a number of planes and include a large number of subjects and fields of action.

The connection between the school and its community and the relations between them can be conceptualized in terms of social and consciousness distance [2]. According to this conceptualization, the connection between the school and parents and its community is intended to regulate the consciousness distance between the partners to the education of the child, when the distance is conditional on the viewpoint (mainly of the school) on the importance of the community and the parental home for the school goals.

Parents' involvement at school is one of the prominent and important measures linked to school effectiveness. Many researchers claimed that, the values of parents need to be taken into account whilst assessing the school climate, as the parents constitute a part of the community surrounding the school [2,3]. Besides, various officials in the school system do not perceive the concept uniformly. Teachers see parents' involvement in help to the school by sending the child on time to the school, presence in parents' meetings, help in preparation of homework and filling request of the teacher on various matters. Parents see involvement in reception of ongoing information on the progress of their children, in being accepted with openness and sympathy at school and in the class, and in reception of information how they will be able to help their children to advance. Already for a long period, the parents have sought also to influence in various fields at school [6].

The involvement of parents can be expressed on two main planes: the first plane is the activity done by the parents at home and linked directly to the learning processes like help in homework, direction of the student and his instruction, supply of learning means like books and computers etc. The second plane is the field of activity of the school, in which the parents' involvement can be expressed mainly in actions connected to shaping the school policy and in the informal activity of the school [6]. Parents' involvement is an overall name for many varied actions which parents execute with their children or with significant other people linked to their children, like cooperation with the school for the sake of raising educational achievements among their children [2].

The subject of parents' involvement in education is an individual case of "participations of citizens", an idea which started in the Greek city- state where the idea of participative democracy was born which does not suffice with representation of the public by means of their democratically elected envoys but seeks to transfer part of the decisions to the hands of the public. As a continuation of this idea, we can talk about the concept of "civil society" and distinguish two schools: the one, seeing in civil society a separate space of action from the state and the second school, identifying civil society as an independent space of action serving as a counterweight to the state and to its institutions. The basic assumption of these schools is that public participation in decision taking is a fitting and desirable process. It is fitting due to the need in the modern democracy to answer the desires of the public whilst operating processes of democratization and it is desirable- due to the growing practical need of decision takers to execute an agreed policy of wider parts of the public and thereby to ensure the acceptance and implementation of the solutions which will be chosen [4].

In recent decades there has been more reference to the positive influences of the involvement of parents at school in the academic achievements of their children and in many schools they make attempts to deepen it [1]. Studies found that the more involved parents are at school and in learning, so the better their children function and the higher academic achievements they reach [1]. It is possible to divide the parents' involvement at school into several models which change according to the school policy and the various cultures. The models are found in a continuum, between passivity and activeness from the point of view of involvement and they focus on the relations of forces prevailing so that usually the parents lack the power and the educationalists have the power [2].

The first model deals with parents as observers, and according to it there is a clear border between the school and parents and the roles are well known and defined. Decision taking and fixing policy are found solely in the hands of the teachers, and the parents function as passive observers of the school work from the side out of the belief that it does its work in the best way.

The second model deals with parents as a resource, and in it there is a greater extent of parents' involvement. The school sees in parents a material and spiritual resource which can benefit and advance the school. The parents' contribution can be at the class level or at the school level. At the edge of the continuum the communicative- dialogue model is found, based on a liberal educational viewpoint and dealing with parents as equal partners in educational action at school. In this model the accessibility to teachers is great and the parents are permitted to be involved and to influence, to express their opinion and to act for the sake of change [4]. It seems that in the future parents' involvement will grow, and already today it is clear that the parents accept more significant roles for themselves than the classic stereotypes which it is possible to identify in the model of the parents as observers, and they range on the continuum in the direction of the more active models [1].

References

1. Bar- Lev, A. (2007). The school climate: reality and vision. Beit Yatziv and Kay College.
2. Bauch, P.A. (2001). School-community partnership in rural schools: Leadership, renewal and sense of place. *Peabody Journal of Education*, 76, 204 – 221.
3. Friedman, I. (2010). School – parents relations in Israel, background material for work of initiative: downloaded on the 7.9.10 from <http://education.academy.ac.il>.
4. Gofer, R. (2002). "Permission to speak for citizens". *Panim*, 21.
5. Kazaz, G. (2004). The connection between support and parents' involvement in dropout of youth at risk from school. Bar- Ilan University, the Department for Sociology. Ramat- Gan.
6. Korem, L. (2004). The connection between parents' positions towards the school and the amount of their involvement at school and the emotional- social adaptation of their children in 1st grade, MA thesis, Bar- Ilan University, School for Education.

УДК 373.6.016.02:519.711

ОРГАНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ

*Баймухамбетова Б.Ш.,
доктор философии (PhD)
КГПИ, г. Костанай, Казахстан*

Аннотация

Мақала қосымша жалпы білім беру жағдайында дарынды балалармен жұмыс жасауды ұйымдастыру сынды өзекті мәселеге арналған. Мақалада дарынды балаларды оқыту түрлері мен ерекшеліктері көрсетіліп, «дарындылық» түсінігі нақтыланады. Сонымен қатар, қосымша білім беретін педагогтардың негізгі міндеттері және эвристикалық оқытудың принциптері айқындалды.

Аннотация

Статья посвящена актуальной проблеме организации работы с одаренными детьми в условиях дополнительного общего образования. В ней описываются формы и специфика обучения одаренных детей, уточняется понятие «одаренности». Также выделяются основные задачи, стоящие перед педагогами дополнительного образования, принципы эвристического обучения.

Abstract

The article is dedicated to the actual problem of the organization of work with gifted children in terms of additional general education. It is describing the shape and specificity of education of gifted children, clarifying the notion of "giftedness." Also it highlights main challenges, which are faced by teachers of additional education, and the principles of heuristic learning.

Түйінді сөздер: дарынды балалар, қосымша білім, дарындылық белгісі, эвристикалық оқыту принциптері, дарындылық.

Ключевые слова: одаренные дети, дополнительное образование, признаки одаренности, принципы эвристического обучения, одаренность.

Keywords: gifted children, additional education, signs of giftedness, the principles of heuristic learning, giftedness.

Одной из особенностей дополнительного образования является непрерывность процесса. Оно не имеет фиксированных сроков завершения и последовательно переходит из одной стадии в другую. Индивидуально-личностная основа деятельности учреждений этого типа позволяет удовлетворять запросы конкретных детей, используя потенциал их свободного времени.

В системе дополнительного образования могут быть выделены следующие формы обучения одаренных детей:

- 1) обучение индивидуальное или в малых группах по программам творческого развития в определенной области;
- 2) работа по исследовательским и творческим проектам в режиме наставничества;
- 3) очно-заочные школы;
- 4) каникулярные сборы, лагеря, мастер-классы, творческие лаборатории;
- 5) творческие конкурсы, фестивали, олимпиады;
- 6) детские научно-практические конференции и семинары.

В нашем понимании, **дополнительное образование – это система свободного избрания деятельности ребенка, выражающаяся в удовлетворении его интересов, предпочтений, склонностей и способствующая его самореализации, культурной и социальной адаптации.**

По мнению В.И.Панова, учреждения дополнительного образования выступают как субъект развивающего обучения. Отсюда их специфика определяется тем, что:

Специфика обучения дополнительного образования:

- обучение должно, прежде всего, удовлетворять познавательные интересы ребенка;
- индивидуализация обучения осуществляется не со стороны педагога, а со стороны самого учащегося;
- процесс обучения носит более неформальный характер и потому он ближе к природным основаниям развития детей;
- отсутствие обязательного образовательного стандарта дает возможность преподавателю сосредоточиться на результативной стороне учебного процесса, а на природе когнитивного развития ребенка[1].

В целом дополнительное образование – это сфера, где ребенок может реализовать свое право на **свободный выбор.**

Многочисленные опытно-экспериментальные психолого-педагогические исследования детской одаренности, показали, что в целом одаренные дети обладают преимуществами почти по всем параметрам развития:

Признаки одаренности у детей

- легче учатся и лучше усваивают материал;
- отличаются большим периодом концентрации внимания, широким словарным запасом;
- сопротивляются конформизму и зубрежке, более склонны к соревновательности;
- более целеустремленны, любознательны, изобретательны, упорны, расположены к творчеству.

Однако не во всех образовательных учреждениях создаются максимально благоприятные условия для интеллектуального, физического, нравственного развития одаренных детей, стимулирования их творческой деятельности.

По мнению ряда ученых, решением этих проблем может стать разработка и реализация специальных курсов для работников образования в системе повышения квалификации. Целью таких курсов должно быть ознакомление учителей и руководителей образовательных учреждений с эвристическими качествами личности, способами диагностики творческих образовательных результатов, методами эвристического обучения, системой учебных занятий по развитию одаренности детей и др. Такие курсы, на наш взгляд, необходимы для более успешного развития детей за счет обогащения знаний и умений самого педагога.

Одной из важных и актуальных проблем, связанных с детской одаренностью, является работа с родителями. По словам И.В. Калиш, «сейчас, особенно в больших городах, родители нередко озабочены тем, чтобы напичкать детей разными знаниями, совершенно не считаясь с их психолого-педагогическими и физиологическими возможностями. Они просто калечат своих детей. В сельских районах, наоборот, бывает, что родителям неважно, одарен ребенок или нет». Поэтому решение проблем выявления и развития детской одаренности должно строиться на основе создания и совершенствования системы защиты прав детей и, прежде всего, через их материальную и моральную поддержку [2].

Таким образом, комплексность проблемы детской одаренности обусловлена рядом факторов, а ее решение зависит от реализации следующих условий: организационных, кадровых, научно-методических, материально-технических, мотивационных, нормативных, финансовых.

В советской психологии проблема одаренности разрабатывалась как психология способностей. В трудах С.Л.Рубинштейна и Б.М.Теплова осуществлена попытка классифицировать понятия способности, одаренности и таланта по единому основанию – успешной деятельности:

Одаренность это:

- «генетически обусловленный компонент способностей, развивающийся в соответствующей деятельности или деградирующий при ее отсутствии»;
- «выдающиеся способности, потенциальные возможности в достижении высоких результатов и уже продемонстрированные достижения в одной или более областях... »;
- «понятие «одаренность» происходит от слова «дар» и означает особо благоприятные внутренние предпосылки развития»;
- это системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких (необычных, незаурядных) результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми.

Признаки одаренности:

- 1) опережающее познавательное развитие;
- 2) психосоциальная чувствительность;
- 3) физические особенности.

Исходя из сказанного, для педагогической работы вырисовываются три основные задачи:

Основные задачи, стоящие перед педагогами дополнительного образования:

- способствовать развитию личности;
- довести индивидуальные достижения как можно раньше до максимального уровня;
- способствовать общественному прогрессу, поставив ему на службу ресурсы дарования.

Все задачи тесно взаимосвязаны, но, на наш взгляд, доминирующей всё же является первая, поскольку она основывается на фундаментальном этическом правиле для любого профессионала, которому по роду занятий доверена забота о человеке [3, 4].

Перечислим основные контуры проявления интеллектуальных способностей, которые могут наблюдаться педагогом в целях выявления одаренных детей.

Проявление интеллектуальных способностей

Память: способность ребенка быстро запоминать и удерживать долгое время в памяти различную информацию (вербальную, зрительную, двигательную).

Внимание: способность ребенка быстро концентрироваться, «настраиваться» на деятельность и долгое время ею заниматься не отвлекаясь.

Способность к анализу и синтезу: способность ребенка быстро «раскладывать» предложенную информацию на составляющие ее части или, наоборот, из нескольких частей создавать целое (делать вывод).

Продуктивность мышления: способность ребенка на поставленную перед ним проблему находить большое количество решений.

Перфекционизм (старательность): стремление ребенка доводить результаты своей деятельности до соответствия самым высоким стандартам.

Гибкость мышления: способность ребенка быстро изменять свое поведение, вносить коррективы в свою деятельность в зависимости от изменившихся обстоятельств, объединять в своей деятельности знания и умения из различных областей жизни.

Оригинальность мышления: способность ребенка выдвигать новые, нестандартные идеи, видеть «необычное» в обычном, действовать не как все.

Организация педагогической работы с одаренными детьми предполагает ориентацию не только на общедидактические принципы, но и на те из них, которые условно можно назвать принципами эвристического обучения.

1. Принцип личностного целеполагания.

Данный принцип опирается на глубинное качество человека – способность постановки целей своей деятельности. Независимо от степени осознанности своих целей, ребенок живет с врожденной потребностью и возможностью ставить и достигать их.

2. Принцип выбора индивидуальной образовательной траектории.

Суть этого принципа состоит в том, что ученик имеет право на осознанный и согласованный с педагогом выбор основных компонентов своего образования: смысла, целей, задач, темпа, форм и методов обучения, личностного содержания образования, системы контроля и оценки результатов. С педагогической точки зрения это означает поощрение собственного взгляда ученика на проблему, его аргументированные выводы и самооценки.

3. Принцип метапредметных основ содержания образования.

Данный принцип означает, что в процессе познания реальных образовательных объектов, одаренный ребенок может и должен выходить за рамки обычных учебных дисциплин и переходить на метапредметный уровень познания (греч.тега-стоящее за), который позволяет реализовать свои возможности и устремления в большей мере, чем обычный учебный предмет.

4. Принцип продуктивности обучения.

Данный принцип обеспечивает осуществление такого обучения, которое ориентировано не столько на изучение известного, сколько на приращение к нему нового. В результате у ребенка происходит развитие внутренних способностей.

5. Принцип ситуативности обучения.

Для работы с одаренными детьми весьма важным представляется создание или использование возникшей эвристической образовательной ситуации. Ее цель – вызвать мотивацию и обеспечить деятельность ученика в направлении познания фундаментальных образовательных объектов, способов решения связанных с ними проблем. Роль учителя в этом процессе – организационно-сопровождающая, благодаря которой он обеспечивает личное решение учениками возникшего образовательного затруднения.

7. Принцип образовательной рефлексии.

Образовательный процесс сопровождается его рефлексивным осознанием субъектами. Формы образовательной рефлексии различны: устное обсуждение, письменное анкетирование, графическое изображение происходящих изменений (самочувствия, уровня познания, личной активности, самореализации и др.).

Таким образом, деятельность учителя ДО во время проведения урока будет наиболее оптимальной тогда, когда он будет учитывать психологические особенности аудитории, закономерности функционирования познавательных процессов (восприятия, внимания, памяти, мышления), эмоциональных и волевых процессов обучаемых.

Список литературы

- 1 Панов В.И. К проблеме выявления (идентификации) одаренных детей // Вестник практической психологии образования. – 2006. – № 4. – С. 34–38.
- 2 Калиш И.В. Особенности изменения тревожных эмоциональных состояний одаренных детей дошкольного возраста, с помощью метода арт-терапии // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. – 2015. – № 3. – С. 85-91.
- 3 Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: Союз, 1973. – 379с.
- 4 Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий / Б.М. Теплов. – М.: Просвещение, 1961. – 309 с.

УДК 03.29

«ПОЛЬЗА ВСЕХ НАРОДОВ ОДИНАКОВА...»

*Духин Я.К.,
кандидат исторических наук,
профессор кафедры
Всемирной истории
и общественных дисциплин,
КГПИ, г.Костанай, Казахстан*

Аннотация

Беріліп отырған мақала оқырмандарға декабристердің «көшпенді» халықтың тағдырына қатынасын белгілеп, ұлттық мәселені түсінуге мүмкіндік береді. Осы мақсатта келесі құжаттар зерттелді: Н.М. Муравьеваның «Конституциясы», П.И. Пестельдің «Орыс Шындығы», Г.С. Батеньков пен М.М. Сперанскийдің «Сібір қырғыздары туралы Уставы». Мақалада декабристердің қазақ халқының жағдайына көзқарастарына ерекше мән берілген.

Аннотация

Предлагаемая статья дает читателю возможность познакомиться с попытками декабристов разобраться в национальном вопросе и определить свое отношение к судьбам «кочующих» народов. С этой целью к анализу привлечены такие документы, как «Конституция» Н.М.Муравьева,

«Русская Правда» П.И. Пестеля, «Устав о сибирских киргизах» Г.С.Батенькова–М.М.Сперанского. Особое внимание в статье уделяется взгляду декабристов на положение казахского народа.

Abstract

The following article shows the information about attempts of Decembrists in solving National dilemma and determination of their own attitude to «nomad» people. With this aim for analysis following documents had been used, such as «Конституция», N.M.Muravyev, «Русская Правда», P.I.Pestel, «Устав о сибирских киргизах» G.S.Batenkov – M.M.Speransky. Especially, this article pays attention on Decembrists' view for situation of the Kazakh people.

Түйінді сөздер: «Конституция», «Устав», отырықшылық, жер шаруашылығы, көшпенділер.

Ключевые слова: «Конституция», «Устав», оседлость, земледелие, кочевники.

Keywords: «Конституция», «Устав», sedentary, agriculture, nomad.

Выступлению декабристов 190 лет...

1. Введение.

О декабристах много сказано. Сказано хорошего и не очень. В последнем варианте – нынешний официоз. В советское время историография их любила и прикрывала ленинским щитом от всякой напасти. Во многом справедливо. А сегодня? Революция стала бранным явлением – кровь и беспорядки.

Декабристы обвиняются в том, что желали свергнуть страну в то и в другое. Где истина? Здесь поставим точку. Это не наша тема. Но попутно заметим, – а что, если бы декабристам удалось затеянное? И не факт, что большой кровью. Не избавило бы это от страшных событий будущего? От 3-х немилосердных к стране революций. Стоит подумать...

А теперь по существу.

2. Обсуждение.

Российская империя 1-й пол. XIX в. непрерывно прирастала все новыми окраинными приобретениями. Становилась архимногонациональной. Факт общеизвестен. Уйдем в сторону от дискуссий о природе и характере политики царизма на окраинах. И не потому, что тема не заслуживает внимания. Просто на время уйдем в сторону.

Вернем внимание к декабристам. Впервые в России именно они заявили о наличии национальных проблем. И не просто заявили. Поставили на разрешение. Поставили и пытались дать свое понимание и истолкование столь важной для России проблемы. Сделано было порой без учета реалий времени, но вполне искренне и без каких-либо националистических предубеждений. Обратим внимание на следующую позицию: «польза всех народов одинакова, а закоренелая ненависть», питаемая к ним царизмом, «есть принадлежность времен варварства» [1; т. II, С.247]. Мысль вполне дельная, и ее декабрист Д.И.Завалишин подкрепил выводом о том, что его товарищи не могли «не соблюдать справедливость относительно всех народов и по возможности содействовать благу», и всестороннему их развитию [1; т. III, С.209].

Надо элементарно понять: в силу реальностей исторических декабристы не могли прийти к научнообоснованному пониманию национального вопроса. Не будем ставить этого им в вину. Не будем и забывать.

Вот главный декабристский документ – Конституция Н.М. Муравьева. В научный оборот она впервые вводится Н.М. Дружининым в 1933 году [2].

В ней «кочующие племена», наряду с другими народами России, объединялись под общим названием «русские». Казалось бы – декларация националистической идеи. Ничуть нет. Декабрист вовсе не стремится поставить вне закона народы огромной страны. Он категоричен – «Все русские равны перед законом» [1; т. I, С.30].

Конечно, не все так просто. Примем во внимание одну важную оговорку: племена «кочующие» «не имеют прав гражданских». Дискриминация? Не будем столь прямолинейными и излишне придирчивы к Н.Муравьеву – он поступал в полном соответствии с европейской традицией – цензом оседлости. Учитывая эту ситуацию, он и фиксирует в Конституции следующий вывод: в выборах в Палату Представителей «принимают участие те, кто имеет оседлость, постоянное жилище» [1; т.I, С.309].

Для нас важно понять факт, что племена, уравниваясь законом с русскими, Конституцией освобождаются от «власти самодержавной», получают возможность в перспективе, став оседлыми, выходить на пути к гражданским правам.

Согласимся – путь сложный и долгий. Но когда подобные процессы были легкими и безболезненными? Не будем сбрасывать со счета и то, что реалии будущего, возможно, создадут иные подходы в решении проблем национального характера, более рациональные и радикальные.

А каков П.И.Пестель и его «Русская Правда»? То, что он был великолепным политиком, вряд ли достойно отрицания. Возможно, ошибался, был наивен, иногда проявлял жестокость и жесткость в постановке жизненно важных вопросов, но, несомненно, честен и смел в их разрешении.

Сторонник централизованного государства, автор «Русской Правды» признавал целесообразным, чтобы «племена подвластные Большому Государству, не могущие по слабости своей пользоваться самостоятельной независимостью», обеспечивались покровительством сильного [4; С.121]. В этом есть свой резон. П.Пестель категорически запрещает титульному народу злоупотреблять своим положением во вред другим народам государства и обязывает «помнить, что Могущество ему дано от проведения не для утеснения Соседей, но для действий праведных и согласных с чистой справедливостью» [4; С.122].

Внимательное изучение «Русской Правды» убеждает, что декабрист все же признавал право отделения от Российского государства других национальностей. Но...Но вопрос в другом: за многими народами он просто не видел целесообразности реализации этого права. Читаем: «Право народности должно брать верх для тех народов, которые могут самостоятельной политической независимостью пользоваться» [4; С.122].

Нет возражений. А все потому, что в реалиях того времени малые народы «по слабости своей никогда не могут составлять особых государств», и их судьба – «отречься от права отдельной народности» [4; С.121-122]. И это для декабриста не предмет для дискуссий. Ему ясно – для этих народов угроза со стороны более сильного государства явно очевидна, поскольку они, безусловно, послужат «всегдашним поприщем военным действиям, разорениям и гибельным бедствиям всякого рода».

И еще. Логика П.Пестеля: за независимость нужно бороться, к ней необходимо стремиться, она завоевывается. Кроме Польши, пожалуй, ни один народ империи в тех исторических обстоятельствах не обозначен был подобным стремлением.

В литературе о декабристах П.Пестель получил массу упреков за эту вот установку: «...в отношении к различным народам и племенам, Россию населяющим, беспрестанно должно непрременную цель иметь в виду, чтобы составить из них только один народ и все различные оттенки в одну общую массу слить так, чтобы обитатели целого пространства российского государства все были русские» [4;С.149]. Цитата длинная, но мысль понятная, она где-то сроднимению Н.Муравьева. И, надо полагать, не только его.

С позиций сегодняшнего дня данную установку можно определить как шовинизм и великодержавность. И настоящая оценка активно господствует в историографии. Обвинения серьезные, поскольку, якобы, попиралось естественное право народов говорить своим языком, жить своими обычаями, иметь свою культуру.

А что если применить принцип историзма? И понять, что П.Пестель считал унитарное государство (один из принципов европейской философии) главным национальным достоянием, национальной гордостью, которое во что бы то ни стало надо сохранить. Тот факт, что

народы Российской империи относились к совершенно различным типам цивилизаций, считал декабрист, – создавало напряженность и угрозу стабильности. Ему представлялось важным стабильность эту закрепить даже ценой русификации, даже ценой задержки развития национальной культуры, ценой стирания самобытности. Отсюда и жесткая позиция: кочующим народам сравняться с русским населением, «в общий состав государственного устройства на общих же правилах поступить» [4; С.142-143].

Поймем ситуацию: историческая данность не предполагала иных возможностей для приобщения народов к ценностям обновленного свободного общества. Нельзя отнимать у декабриста права иметь рассудок. Он вряд ли полагал реально возможным поглощение русским народом других в тех вариациях, которые ему приписываются. Он явно рассчитывал на будущее его коррекциями. «Русская Правда» – это лишь постановочный вариант, и П.Пестель, по свидетельству И.Д.Якушкина, «был слишком умен, чтобы видеть в Русской Правде Конституцию России» [1; т.1, С.175].

И дадим право декабристу думать так, как ему подсказывали обстоятельства времени и не навязывать понимание проблем национального развития в современной интерпретации, выработанной, кстати, ценой долгого блуждания и столкновения различных позиций, от которых и, сейчас не свободна наука.

А вот к Казахстану и казахам у П.Пестеля особый подход. О них он проявил завидную осведомленность. Ему известны политические события, связанные с вхождением Среднего жуза в Россию, он восхищен прекрасными «киргизскими степями», которые, «изобилуя всеми произрастаниями, могли бы обратиться в отличную страну, которая бы обогащала Россию многими произведениями Природы и многими способами для самой выгоднейшей и деятельной торговли» [4; С.124].

Создание «Русской Правды» совпало по времени с административной деятельностью М.М.Сперанского, сменившего на посту Сибирского генерал-губернатора Ивана Борисовича Пестеля, отца декабриста. Отодвинем в сторону характеристику методов управления Иваном Борисовичем, – они вовсе не были рациональны. Интересно другое. Декабристу вполне предоставлялась возможность через него получать информацию для написания тех разделов документа, где речь шла о положении «кочующих инородцев».

Был вполне естественным интерес П.Пестеля и к сибирской деятельности М.Сперанского, как к одному из способнейших администраторов либерального толка. Видимо, вовсе не случайно в документах декабриста обнаруживается много солидарного с реформаторской позицией нового губернатора. Подробнее об этом будет сказано несколько ниже. А пока – внимание к следующему.

Декабриста возмущает состояние «унижения», в котором пребывают народы кочующие. А потому указ будущему Республиканскому правительству вменяет в обязанность «по одному уже долгу христианскому заботиться об улучшении их положения; тем еще более, когда к сей причине присоединяется еще и то обстоятельство, что они в нашем государстве, в нашем отечестве обитают...» [4; С.142]. И вывод – «даровать им все частные гражданские права наравне с русскими» и «да сделаются они нашими братьями, да перестанут коснеть в жалостном своем положении». Напомним, с какой долей презрения относились тогда к инородцам (Ч.Валиханов свидетельствовал, что инородцев в Сибири только что собаками не травят). Да что там времена декабристов, когда гораздо позднее, 60 лет спустя, один из миссионеров среди казахов Н.И.Ильинский писал обер-прокурору Святейшего Синода К.П.Победоносцеву: «Для нас вот что подходящее было бы: чтобы в русском разговоре путался и краснел, писал бы по-русски с порядочным количеством ошибок, трусил бы не только губернатора, но и всякого столоначальника» [5; С.57]. Комментариев не будет. Все предельно ясно.

Констатация фактов отсталости казахского народа – не самоцель. Они – мобилизационный фактор для принятия крайне необходимых мер, одна из которых видится П.Пестелю в приобщении кочевников к оседлости и земледельческому образу жизни. «Цель

сия, – писал он, – была бы большею частью достигнута, если бы успеть можно было их на постоянные жилища поселить и к земледелию обратить».

Его подход весьма осторожен в том, что касается переустройства общественно-трудового быта и кочевого уклада казахов. Декабрист предупреждал от поспешных шагов в переводе на оседлость, предусматривая ряд переходных мер. Его взгляд резко контрастирует с позицией представителей царской администрации в Казахстане. Так, Оренбургский Военный губернатор П.П.Сухтелен заявлял, что «киргизы должны быть удержаны в кочевом состоянии, т.е. что киргизы могут быть полезны России только в виде кочевого народа...» [6; С.57]. Аналогичной позиции придерживался и другой Оренбургский губернатор – В.А.Перовский.

Учитывая тот факт, что казахи, благодаря исключительно своему кочевому положению могут снабжать русскую армию отменной иррегулярной конницей, автор «Русской Правды» предлагает образовать на территории «от Бухтарминской крепости прямо к Аральскому морю» так называемый Аральский удел. Его «надобно к России присоединить для твердого установления государственной безопасности» [4; С.124].

Можно обвинить П.Пестеля в стремлении к колониальной экспансии, а можно усмотреть и другое – предоставление казахам некоей автономии.

Принимая в расчет реалии, когда Казахстан еще не так прочно обосновался в составе империи, «Русская Правда» «по внимательному соображению местных обстоятельств» предоставляла Аральскому уделу «особенное правление и особенное начальство». Кстати, точно такие права получал и населенный казаками Донской удел.

Согласимся, что это отступление от унитарного принципа государственного устройства в сторону автономии повышало статус казахского народа, давало ему дополнительный стимул в развитии различных сфер жизни... Да и идея-то какова!

Учтем при этом – «киргиз-кайсакам» гарантировались избирательные права (выборы проходят «на том же основании, как и в прочих округах»), свобода вероисповедания («они исповедуют веру Магометанскую. Им дозволяется продолжать оной держаться, и всякое насилие воспрещается»), свобода передвижения и т.д. [4; С.130,143,221].

К слову сказать, и это будет уместным, документ предлагал «необходимым устранить все причины, могущие произвести в уделах сих какое бы то ни было различие между обывателями». Но высказанное мнение чем-то должно быть подкреплено. И П.Пестель предлагает давний аргумент, когда-то им высказанный в разделе «Дележ земли». Предлагает вот что: «Для сего должна земля или недвижимая собственность принадлежать... *всему обществу вообще*, а не частным лицам» [4; С.221]/

Ясно, – эта идея опережает время. Согласимся, но и отметим ее радикализм, способность подрывать могущество феодального элемента в Казахстане и дать реальную возможность народу строить жизнь на иных началах, которые у декабриста, конечно же, просматриваются еще в смутных очертаниях.

Воображение П.Пестеля приводит его к постановке вопроса об освобождении женщин Востока от рабской зависимости, в которую их ввергали мусульманские обычаи. Читаем: «У них (мусульман – Я.Д.) заведено многоженство. А так как обычай сей противен православной вере, то должно многоженство быть на будущее время совершенно запрещено. Содержание же жен взаперти есть большая несправедливость противу сей половины рода человеческого; а посему и надлежит употребить средства кроткие, дабы магометане обычай сей оставили» [4; С.143-144].

Дело весьма деликатное. И решать его следовало не с позиций православия (здесь декабрист возможно излишне категоричен). Да, собственно, вопрос не столько в религиозной нетерпимости, сколько в неприятии дикости самого обычая, в принижении человеческого достоинства и попрании права естественного женщины на равенство.

Сама постановка проблемы представляется нам справедливой, да и меры ее решения предлагаются «краткие». И еще – П.Пестель едва ли не первый, кто счел нужным эту тему предложить.

Писательница О.Г.Чайковская ссылалась на весьма интересный и содержательный сюжет: «Однажды кто-то из великих педагогов, услышав, как подростка упрекают в том, что он бездельничает, сказал: «Оставьте его впокое, он занят важным делом – он *растет*»[7; С.291].

Декабристы не бездельничали. Они были заняты важным делом. Они многого не могли понять, на многие вопросы не в состоянии были ответить. В этом нет их вины. Нам бы вникнуть в их положение, уразуметь истину, что учиться-то было неугого, они находились только лишь у истоков, они *росли*. Отсюда и закономерная в тех условиях невозможность разобраться в сложных национальных перипетиях, допущение ошибок.

Одно ясно, – трудное дело решать трудные проблемы, но ведь были попытки и надежды, что жизнь можно построить справедливо и рационально. Ведь сказал же А.И.Герцен: в сравнении со своими предшественниками мысль декабристов «явилась откровением».

А теперь другой персонаж, сразу же его и представим – Гавриил Степанович Батеньков. Кому это имя ничего не говорит, сообщаем – он один из активных участников декабристского движения. Странно, но авторами одной из глав «Истории Казахстана» он назван Г.С.Батюшковым. Смеем наверняка предположить – возможная опечатка, хотя и не совсем простительная для такого солидного издания. Простим, однако.

Поскольку для многих Гавриил Степанович мало знаком, – несколько сведений о нем. Батеньков родился 25 марта 1793 г. в Сибири в многодетной небогатой семье. Первоначальное образование получил в Тобольске в уездном училище, где на него оказал большое воздействие учитель татарского и арабского языков Сейфулин – «страстный и прилежный охотник к преподаванию своего родного языка, умевший внушать к нему старание, так что некоторые его ученики уезжали на вакационное время в юрты для разговора...» [8; С. 100-101]. Как это потом к месту скажется.

Одним из первых наставников своих Батеньков считал отца известного русского ученого Д.И.Менделеева. Учеба в Петербургском кадетском корпусе сблизила и связала на всю жизнь личной и идейной дружбой Гавриила Степановича с декабристом В.Ф.Раевским, с которым они осмелились «говорить о царе, яко о человеке, и осуждать поступки с нами цесаревича», а идя на войну, обещали, «когда возмужаем стараться привести идеи наши в действие»[9].

Мы не видим необходимости повествовать о деятельности Батенькова-декабриста и о его участии в событиях 14 декабря 1825 г. Нам он интересен в несколько ином качестве, а именно, как деятель, причастный к разработке многих законопроектов так наз. Сибирской реформы 1822 г.

В 1819 г. будущий декабрист познакомился со Сперанским М.М., назначенным Сибирским генерал-губернатором. Направляя последнего на новую должность, Александр 1 писал в указе: «...поручили мы сибирскому генерал-губернатору тайному советнику Сперанскому обозрев сии губернии, собрать на месте подробные о положении их сведения и, основывая на сих сведениях меры к лучшему их устройству, представить мне оные к нашему усмотрению»[10; С.910].

Для губернатора явилось счастливой находкой встретить в Сибири человека не только честного и образованного, но и хорошо знакомого с краем. Губернатор так проникся уважением к Г.Батенькову, что оставил его в своем подчинении и поручил «составить записку о состоянии и нуждах края; записка эта была так хорошо составлена, что ревизор (Сперанский – Я.Д.) пожелал познакомиться с составителем ее, полюбил Батенькова» [11; С.438].

Легко представить себе настроение Гавриила Степановича, получившего столь лестное предложение, и он об этом впоследствии так поделится в своих воспоминаниях: «Более всего занимал меня рациональный, отчетливый, живой и широкий строй государственных и общественных установлений.

Все это, разумеется, в тот возраст не могло достигнуть зрелости и требовало непрерывного руководства и уроков, что и составляет ключ к уразумению дружбы моей с лицом, стоящим высоко в государстве по уму, доброте и правоте, которое искренне желало воспитать меня в приемники несбывшихся его мыслей»[8; С.124].

Умный Батеньков прекрасно понимал, что будет использован не только для создания внешнего блага Сибири, он видел задачу М.Сперанского в том, чтобы «дать самодержавному правлению логическое, прочное, мирное юридическое устройство и, сколько возможно, облегчить и оградить его действие, требующее свыше человеческих сил»[8; С.102]. Задача была трудна, требовала знаний о степи, энергии, кропотливости. Это все имелось, и вскоре ум острый и инициативный породил целую серию законопроектов, основанных на «местных различиях», нравах народных, на историческом прошлом. Перед Г.Батеньковым открылась широкая панорама жизни малознакомого дотоле ему кочевого народа. Пришло убеждение, что «иметь такого соседа было крайне тяжело, и оставаться ему долее в прежнем положении для самого его было бедственно»[8; С.108]. Имея данную установку, Гавриил Степанович приступает к написанию весьма для нас интересного «Устава об управлении «киргиз-кайсаками» (казахами).

Была проделана огромная работа. «Батеньков вел её,- писалось в одном из комментариев, – усвоив у Сперанского методологию административной Реформы. Но, по-видимому, само исследование края – статистическое, географическое, экономическое и т.д. – вел именно Батеньков» [12; С.181]. Исследователи творчества декабриста отмечали: «А если учесть, что некоторые из проектов достигали объема в 700 и более страниц (например, «Записка о заселении Сибири), то работу Батенькова следует признать по-настоящему огромной» [13; С.22]. Несколько позднее, вернувшись из Сибири, декабрист занялся обработкой «почти уже завершеного «Сибирского уложения», особенно по киргизским делам», печатал «разные статьи» с материалами о них в «Сыне отечества», оттуда «они переводились в немецкие журналы» [14; С.311].

Для получения информации изыскивались различные возможности. Вот одна из них: 6 ноября 1820 г. от имени М.Сперанского в адрес Оренбургского Военного губернатора последовало отношение о следующем: «... вследствие предписания Правительства занимаясь ныне рассматриванием дел и состояния киргиз-кайсков Средней орды, чтобы не упустить при сем случае из виду соображений с тем устройством, какое уже сделано на линии Оренбургской, я считаю долгом просить Ваше Высокопревосходительство почтить меня уведомлением о следующих предметах:

1. Какой вообще имели успех распоряжения о водворении киргиз в казенных селениях по указу 1808-го года и, какие особые правила, кроме сообщенных уже от генерала князя Волконского, приняты в сем деле Оренбургским начальством.

2. Не было ли составлено с того времени каких-либо особенных положений как по сему предмету, так равно и по части перепуска киргиз для временного и всегдашнего кочевья внутри линий.

3. Об устройстве управления киргиз вообще, и по судной их части в особенности...» [15]. Полученная в ответ информация позволила Г.Батенькову определиться с реорганизацией системы политико-административного управления сибирскими и оренбургскими казаками.

Скажем сразу, декабрист был весьма далек от тех иллюзий, что его предложения могут быть осуществлены в том виде, в котором они были написаны. А потому понятны опасения, что будут они изменяться «и в главных основаниях и не всегда к лучшему всяким лицом, которому предстанет на то случай» [8; С.107-108]. Нарастали расхождения с патронном, и они были неизбежны. Несогласия и размолвки доходили порой до открытых столкновений. Даже так. «Однажды, – писал Батеньков в воспоминаниях, – я говорю ему (Сперанскому – Я.Д.), что мне несносно мое положение и непрестанная необходимость лгать перед своей совестью, от чего слово мое не имеет никакой силы и выражает только раболепное ремесленничество по бестолковому заказу капризных хозяев. Что я решаюсь побудить в себе

все лучшие и живые стремления и удалиться куда-нибудь...» [8; С.126-127]. Возник момент, когда и М.Сперанский готов был отказаться от услуг талантливого помощника, довольно резко осудив результаты его труда.

Осторожный, опасавшийся резких потрясений, поборник системы постепенных либеральных движений генерал-губернатор подверг довольно радикальные предложения Г.Батенькова коренным изменениям. «Удивился я, когда старик мой, – писал он о редакции М.Сперанского, – назвал мою работу непрактичной и мелодраматической... После этой цензуры я увидел перед собою как бы развернувшуюся бездну; мне стало стыдно, совестно, страшно» [8; С.95].

Поясним. Даже после редакционной переработки «Устав...» Г.Батенькова казался М.Сперанскому неисполнимым. «Положения мои, – делится декабрист с В.П.Кочубеем, – столь сами по себе сильны, что и при личных изъяснениях, даже при большем благоприятстве обстоятельств я сомневаюсь еще, чтобы они были приняты» [16; С.312].

По всей видимости, дело не только в М.Сперанском, но и в высших официальных сферах, к мнению которых губернатор внимательно прислушивался, а потому первоначальные проекты Г.Батенькова, и это абсолютно не исключено, считались им настолько радикальными, что говорить об их принятии к исполнению не могло быть и речи. Хотя, впрочем, некоторое позитивное начало документа все же удалось сохранить.

Сам декабрист придавал наибольшее значение именно этому «Уставу». В 1826 году им сообщалось: «Могу похвастаться в особенности уставом о киргизах, доставившим России до 120 тыс. новых подданных и необъятное пространство земель» [8; С. 160-161]. Не потеряли, однако, научную и публицистическую значимость и такие его работы, как «Об управлении Сибирью», «О занятии Средней киргизской Орды» и др.

Многие сведения о Казахстане активную поддержку в их получении Г.Батеньков имел от «дельных купцов и мещан, бывавших в Киргизской степи» [17; С.208]. Из них выделялись верхотурские купцы Поповы – Андрей Яковлевич и его племянники – энергичные, предприимчивые, свободные от всяких нравственных принципов.

Работая сначала на Урале, они затем развернули дело в Семипалатинске, где занялись откупами, держали винный завод, вели торговлю с казахским населением и китайцами, а в 1824 году открыли в степи серебро-свинцовые руды и начали их разработку [8; С.140].

Работая над проектами, Г.Батеньков не мог не воспользоваться близким знакомством с Поповыми и их знаниями киргизского быта и общественного устройства. Кстати, после освобождения из крепостного заключения и отбывания ссылки декабрист продолжил знакомство, и какое-то время работал секретарем Сибирского общественного банка, основанного на капиталах А.Я.Попова.

Вернемся к документу, к нему вполне объяснимо внимание казахстанской историографии, хотя следует признать несколько поверхностную его интерпретацию [18]. Примечательно, что на Г.Батенькова, как на фактического автора «Устава» наложено какое-то табу, если и упоминается его фамилия, то вскользь.

«Устав о сибирских киргизах» утвержден Александром 1 22 июня 1822 г. в числе прочих законодательных актов, представленных М.Сперанским и под его авторством. Губернатор никогда и нигде не старался упоминать о соавторстве с Г.Батеньковым, хотя для многих, особенно из его окружения, работа декабриста над документом не была секретом. Сам же Г.Батеньков прямо свидетельствовал о своем авторстве не только «Устава», но и многих других реформ, принятых приписывать М.Сперанскому. Подтверждение этому мы находим у историка М.А.Корфа [17; С.228].

Документ М. Сперанского – Г.Батенькова явился значительной вехой в политической жизни казахского народа, хотя нельзя не согласиться с тезисом авторов «Истории Казахской ССР» о том, что он объективно «содействовал укреплению власти царского правительства над казахским народом, облегчал его колониальную эксплуатацию» [19; С.305].

Все так. Эту направленность документа можно признать определяющей, но она не должна игнорировать массу позитивных положений, не реализованных в силу объективных обстоятельств в полной мере. Исследователь сибирской деятельности М.Сперанского В.В. Вагин отмечал: «сибирские законы Сперанского никогда не действовали в полной силе, Некоторые части их даже вовсе не были приведены в исполнение... Особые степные законы для суда над инородцами даже никогда не были изданы» [16; С.396].

Традиционен взгляд обывателя времен декабристов на народы Сибири и Казахстана – низшие, неполноценные, дикие. Декабрист опровергает подобные оценки, более того, – он решительный противник противопоставления русских и «инородцев», ему ясно, что подлинное равенство кочевых народов с русскими возможно лишь в том случае, если они станут на один уровень в развитии. Исходя из этого посыла, он проводит в «Уставе» идею постепенного перехода кочевников к оседлости, основанной на хлебопашестве. Крайне интересна основа, подводимая под указанную идею. Так вот; «Хотя хлеб, – говорится в параграфе 150 «Устава», – и не составляет существенной потребности киргиз-кайсаков, но дабы предохранить их от крайней нужды в случае истребления табунов их заразою и вместе с тем поощрить их к земледелию, полагается при каждом округе открыть казенную хлебную продажу» [10; С.100]. Что касается собственно перехода к земледелию и к оседлости, то здесь «Устав» четок и категоричен: «на отведенных им землях должны они стараться завести хлебопашество и, буде представится возможность, садоводство, пчеловодство и проч.»

Показательно при этом уточнение: «Киргиз, который первый в округе разведет значительное хлебопашество, пчеловодство и прочее, равно и все те, которые окажут в сих делах отличные успехи, получают право на собственную награду» [10; С.102]. Стремясь обеспечить хотя бы относительную социальную справедливость, документ разрешал отвод 15-тидесятичных участков для всех переходящих к оседлости. Вспомним социальную озабоченность «Русской Правды» П.Пестеля, так же предлагавшей обеспечение кочевников землей: «каждому кочевью особое пространство назначить».

Солидарны оба декабриста и в вопросе о предоставлении казахам права выбора властей. При этом учтем, что в тогдашней России о выборной системе и мечтать не приходилось. Сделаем, однако, оговорку, что провозглашая право, «Устав» не особенно его и обеспечивал. Вот и Ч.Валиханов об этом: «Правовыбора своих властей, дарованное нам средне-ордынцам, есть такое право, которым мы не можем не дорожить, хотя пользуемся им теперь и дурно, и нечестно» [20; С.522-523].

Уже гораздо позднее в «Повести собственной жизни» Г.Батеньковым приводились строки: «Орда эта в продолжении многих лет предана была внутренним междоусобиям и заразительным болезням, час от часу более опустошалась и беднела даже до того, что родители продавали детей своих..., которых дозволено было покупать всякому в крепостное состояние» [8; С.108]. Заветная мечта декабриста – ликвидировать эту дикую несправедливость – закреплялась статьями «Устава», запрещавшими «вновь приобретение в неволю природных киргизов» [10; С.103].

Вводя новые категории повинностей для местного населения, и устанавливая при этом льготное освобождение кочевников от податей, «Устав» тем самым пытался «предупредить недовольство населения, привыкшего нести повинности по старой феодальной системе» [21; С.300].

Немаловажным позитивом является предоставление батеньковским «Уставом» возможностей и предпосылок для формирования и роста в Казахстане торгово-экономических отношений, позволяя населению без каких-либо ограничений осуществлять торговлю своими товарами «как внутри своего округа, так и вне оно» [21; С.300].

Нельзя не приветствовать постановку казалось бы для степных обитателей явно не актуального вопроса о распитии алкоголя. Авторы «Устава» озабочены, однако. Отсюда и стремление уберечь население от столь пагубной привычки, а потому и включена статья с характерным текстом: «Продажа вина в киргиз-кайсацкой степи запрещается. Для одних

праздников, даваемых правительством ежегодно, позволяет ему покупать небольшое количество вина на линии» [10; С.101].

«Уставом» намечались и некоторые культурные мероприятия, обязывающие власти «всеми средствами заботиться, чтоб никто из вверенного им населения не терпел нищеты и не оставался без призрения». Документ был благодетелем в плане обеспечения строительства в степи больниц, в которые приниматься должны «из киргизов преимущественно бедные и тяжело больные, сколько позволит помещение» [10; С.104].

В «Уставе» удалось провести статью о предоставлении права каждому киргизу «сына своего поместить в учебные заведения, внутри империи находящиеся, на общих правилах» [10; С.105]. Обратим внимание - никаких препятствий при этом, напротив, - «Содействовать всеми средствами...»

Созвучен батеньковский мотив с пестелевским положением о веротерпимости, предоставляя кочевым народам свободу отправлять богослужение «по их законам иобычаям». Кто будет спорить, – все эти положения были, несомненно, прогрессивными в условиях имперского режима. Признаваясь в том, что он «редактор здешних законов и многие установления мною изобретены и названы» [22; С.140], Г.Батеньков одновременно не питал особых иллюзий в их реальном осуществлении. Лучшие побуждения автора и благие начинания не находили должной поддержки властей, когда дело доходило до их практической реализации. Прислушаемся к мнению Тобольского гражданского губернатора А.Муравьева (бывший декабрист), обследовавшего обширные районы степи и Западной Сибири: поскольку «инородцы...не пользуются благотворным вниманием и попечительными распоряжениями местного главного начальства, – писал он, – то пребывают они в глубокой дикости своей и в закоснелом невежестве» [23]. И это после многих лет действия «Устава»!

3. Выводы.

И все же. Может быть не так уж и удручающе. Да, действительно, не всегда реформаторские пожелания и разработки выполнялись с категорической определенностью, была масса злоупотреблений, чиновного бюрократизма, доходившего до откровенной коррумпированной наглости по отношению к степи и ее обитателям. Все это так. Но нельзя не учитывать стартовое состояние казахского общества во времена Сперанского – Батенькова, когда многие положения разработанного ими «Устава» были для него явным прогрессом и несомненным позитивом.

И последнее, не будем игнорировать, как это зачастую ныне происходит, весомого вклада декабриста Г.С.Батенькова в «искреннюю и усердную» разработку документа, призванного обеспечить народу степи «лучшее» и «благоразумное» устройство.

Не все удалось, однако... А ведь это не вина его...

Список литературы

- 1 Избранные социально-политические и философские произведения декабристов. В 3-х томах. – М., 1951.
- 2 Дружинин Н.М. Декабрист Никита Муравьев. – М., 1933.
- 3 Восстание декабристов. Материалы. Т. I-XVIII. – М., – Л., 1925-1986. – Т. VII.
- 4 Пестель П.И. по письмам его родителей // Красный архив. – М., 1926. Т.3(16).
- 5 Вестник АНКаз.ССР. – Алма-Ата, 1964. – № 9.
- 6 Военный сборник. – Спб., 1872. – Т. XXXV.
- 7 Чайковская О.Г. «Как любопытный скиф...» Русский портрет и мемуаристика второй половины XVIII века. – М., 1990.
- 8 Батеньков Г.С. Данные. Повесть собственной жизни; Автобиографические рассказы и письма. / Воспоминания и рассказы деятелей тайных обществ 1820-х годов. /Под ред. Ю.Г. Оксмана. – М., Изд-во «Политкатаржан», 1933. – Т. II.
- 9 ЦГАРФ. Ф.48. Д.359. Л.109; Нечкина М.В. Движение декабристов. – М., 1955. – Т. I. – С.106.
- 10 Материалы по истории политического строя Казахстана. – Алма-Ата, 1960. – Т. I.
- 11 Рассказы о Г.Батенькове.// Русский архив. – 1881. – Кн. III. – №2.

- 12 Письма Г.С.Батенькова, И.И.Пушина и Э.Г.Толля / Под ред. Б.П.Козьмина. – М., 1936.
13 Бородавкин А.П., Шатрова Г.П. Декабрист Г.С.Батеньков. – Томск, 1960.
14 «Русская старина». – Спб., 1889. – VIII, август.
15 Оренбургский Областной государственный архив (ООГА).Ф.6. Оп.10. Д.2354. Л.1об.-2
16 Вагин В. Исторические сведения о деятельности графа М.М.Сперанского в Сибири. 1819-1822. – Пг., 1872. – Т.2.
17 Корф М. Жизнь графа Сперанского. – Спб., 1861. – Т.П.
18 Артыкбаев Ж.О. История Казахстана: Учебник для вузов. –Костанай-Астана, 2006.
19 История Казахской ССР. В пяти томах. – Т.1 – Алма-Ата, 1977.
20 Валиханов Ч.Ч. Собрание сочинений в 5-ти томах. – Алма-Ата, 1961. – Т.1.
21 История Казахстана с древнейших времен до наших дней. В пяти томах. – Т.3. – Алматы, 2000.
22 Модзалевский Б.Л. Декабрист Батеньков. //Русский исторический журнал. – Пг., 1918. – Кн.5.
23 РГИА. Ф.1264. Оп.1. Д.291. Л. 5-5об.
24 История Казахстана (с древнейших времен до наших дней). В пяти томах. Т.3. – Алматы, 2000 и др.

УДК 378.013.8+378.013.75

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ КОНКУРЕНТНЫХ ОТНОШЕНИЙ БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ

*Казаченок Ю.В.,
старший преподаватель,
ЮУПИ, г. Челябинск, Россия*

Аннотация

Мақаласында талданады проблеманың қазіргі жай-күйі мәдениетін қалыптастыру, бәсекелестік қатынастарды болашақ экономист. Қаралады бастапқы ұғымдар үшін.

Аннотация

В статье анализируется современное состояние проблемы формирования культуры конкурентных отношений будущих экономистов. Рассматриваются исходные понятия для данной проблемы.

Abstract

The article analyzes the current state of the problem of creating a culture of competitive relations in the future economists. We consider the initial concepts for this problem.

Түйінді сөздер: *мәдениет, экономист, бәсекелестік, бәсекеге қабілеттілік, қарым-қатынас, қалыптастыру, кәсіби мәдениет, бәсекелестік қарым-қатынас, мәдениет, бәсекелестік қатынастарды экономист мәдениетін қалыптастыру, бәсекелестік қатынастарды болашақ экономист.*

Ключевые слова: *культура, экономист, конкуренция, конкурентоспособность, отношения, формирование, профессиональная культура, конкурентные отношения, культура конкурентных отношений экономиста, формирование культуры конкурентных отношений будущих экономистов.*

Keywords: *culture, economist, competition, competitiveness, relationships, formation, professional culture, a competitive relationship, the culture of competitive relations economist, creating a culture of competitive relations in the future economists.*

1. Введение.

В условиях рыночной экономики конкурентные процессы современного мира и России в частности диктуют новые требования к выпускникам образовательных учреждений. Особое значение в этих условиях приобретает подготовка будущих экономистов, от качества образования которых зависит эффективность работы предприятий, российской экономики и конкурентоспособность России в мировом сообществе. Соответственно, подготовка высококвалифицированных экономистов, умеющих работать в условиях конкуренции и обладающих должным уровнем конкурентной культуры, становится актуальной задачей для высшего профессионального образования.

Учитывая, что актуальной для нас темой является решение проблемы формирования культуры конкурентных отношений будущих экономистов, изначально необходимо исследовать и упорядочить понятийный аппарат.

Именно понятия, которыми оперирует исследователь, являются исходными положениями для всех его дальнейших рассуждений и потому требуют осуществления их систематизации (структурирования и установления непротиворечивых соотношений), и корректной интерпретации сущностных особенностей исследуемого феномена.

2. Материалы и методы.

В работе были использованы следующие методы: системного анализа, описательный метод, теоретическое моделирование, когнитивной интерпретации.

3. Результаты и обсуждения.

Сложность проблемы формирования культуры конкурентных отношений будущих экономистов привела нас к необходимости включения в структуру ее понятийного аппарата двух групп понятий: общих и конкретизирующих. К общим мы будем относить понятия: «культура», «экономист», «конкуренция», «конкурентоспособность», «отношения», «формирование», а к конкретизирующим – «профессиональная культура», «конкурентные отношения», «культура конкурентных отношений экономиста», «формирование культуры конкурентных отношений будущих экономистов».

Анализ терминов начнем с важного для нашего исследования понятия – «культура». В толковых словарях культура определяется как: 1) совокупность производственных, общественных и духовных достижений людей (*Ожегов, 1999, с. 313*); 2) уровень, степень развития какой-либо отрасли человеческой деятельности (*Мокиенко, 2005, с. 86*). Мы будем придерживаться определения, данного в педагогическом словаре: «культура» – это исторически определенный уровень развития общества, творческих сил и способностей человека, выраженных в типах и формах организации жизни и деятельности людей, их взаимоотношениях, а также в создаваемых ими материальных и духовных ценностях. Культура в образовании выступает как его содержательная составляющая, источник знаний о природе, обществе, способах деятельности, эмоционально-волевого и ценностного отношения человека к окружающим людям, труду, общению и т.д. (*Коджаспирова, 2005, с. 68*). Исходя из приведенных определений, становится очевидным, что среди ученых нет единого мнения в трактовке данного понятия.

Профессиональная культура как самостоятельный феномен, изучению которого посвящены работы многих отечественных ученых (О.Л. Москаленко, Л.Н. Максимова, Н.А. Бочарникова, Н.А. Варгина, С.В. Веретин, Е.А. Гнатышина и др.), также имеет многообразие направлений исследования и, как следствие, неоднозначность трактовок этого понятия.

На основе результатов социально-философского анализа профессиональной культуры О.Л. Москаленко (2015) считает, что это социальный феномен, представляющий относительно самостоятельную общественную подсистему. Автор утверждает, что системообразующим элементом профессиональной культуры выступает исторически сложившийся конкретный род деятельности, его ценностно-смысловое значение и результаты в системе человеческих отношений.

Социолог Л.Н. Максимова (2013) понимает профессиональную культуру как ценностно-смысловой конструкт, имеющий сложную многомерную семантику диалога профессиональных идентичностей, этоса профессионального сообщества, профессиональной самоидентификации конструирования профессии, а также синтеза индивидуальных сознаний профессионалов как ее носителей, потребителей и творцов.

Соглашаясь с мнением авторов, мы считаем, системообразующим элементом профессиональной культуры выступает исторически сложившийся конкретный род деятельности, а само понятие выступает как ценностно-смысловой конструкт, имеющий сложную многомерную семантику диалога профессиональных идентичностей, этоса профессионального сообщества.

Анализ диссертационных работ современных авторов также свидетельствует о том, что большая часть исследований профессиональной культуры ориентированы на какой-то конкретный род деятельности.

В научных исследованиях существует множество неоднозначных трактовок понятия «профессиональная культура». Одной из вероятных причин этого, с нашей точки зрения, является дискуссионность самого понятия «культура».

Г.Г. Серкова и Е.А. Гнатышина (2006) считают, что несовпадение ряда определений этого понятия связано с тем, что одни ученые понятие профессиональная культура связывают с культурой в целом, различают общую и профессиональную культуру, другие – понятие профессиональная культура употребляют в научных работах без выяснения его сущности, вне связи с культурой в целом, используют это понятие при рассмотрении тех или иных аспектов социализации личности.

Мы считаем что термины «культура» и «профессиональная культура» неразрывно связаны и относятся друг к другу как общее к частному. Анализ литературы позволил нам выявить ряд существенных признаков «профессиональной культуры»:

- она является интегративной характеристикой личности специалиста;
- характеризует уровень его социально-профессионального развития, способ реализации знаний, умений и навыков;
- позволяет ему решать профессиональные задачи на уровне современных достижений экономической науки и опыта, и испытывать удовлетворенность и самореализованность в избранной профессиональной сфере;
- характеризует совокупность ценностных ориентаций, необходимых для выполнения профессиональной деятельности;
- обеспечивает создание новых социально-значимых ценностей.

Соглашаясь в некоторых аспектах с современными учеными, профессиональную культуру в нашем диссертационном исследовании мы будем понимать как личностную характеристику специалиста, включающую совокупность знаний, умений, профессионально значимых личностных качеств и ценностных ориентаций, обеспечивающих эффективность его профессиональной деятельности, а также продуктивно-творческое преобразование профессиональной среды через освоение и создание социально-значимых ценностей.

Далее рассмотрим, как определяется понятие «экономист».

Экономист – это специалист в области экономики, экономической науки. Экономика – 1) совокупность производственных отношений, соответствующих данной ступени развития производительных сил общества, господствующий способ производства в обществе; 2) организация, структура и состояние хозяйственной жизни или какой-нибудь отрасли хозяйственной деятельности; 3) научная дисциплина, изучающая какую-нибудь отрасль производственной, хозяйственной деятельности (Ожегов, 1999, с. 907).

Согласно ФГОС ВПО (2009) по направлению подготовки 38.03.01 Экономика (с присвоением квалификации «академический бакалавр») областью профессиональной деятельности экономистов является: экономические, финансовые, маркетинговые, производственно-экономические и аналитические службы организаций различных отраслей, сфер и форм

собственности, финансовые, кредитные и страховые учреждения, органы государственной и муниципальной власти, академические и ведомственные научно-исследовательские организации, образовательные организации системы высшего образования, среднего профессионального образования, среднего общего образования, дополнительного образования.

Поскольку в нашей статье мы ведем речь о культуре конкурентных отношений, возникает необходимость дать определение самого понятия «отношения».

В общем смысле «отношения» – это связь между двумя и более событиями, объектами и людьми (*Ребер, 2000, с. 582*). Конкретная природа отношений может значительно варьироваться в работах различных авторов: 1) тот или иной характер поведения, обращения кого-либо с кем-, чем-либо; взгляд на что-либо, восприятие, понимание чего-либо (*Евгеньева и др., 1999, с. 719*); 2) взаимное общение, связь между кем-чем-нибудь (людьми, обществами, странами) (*Волин, Ушаков и др., 1938, с. 976*); 3) причастность к чему-либо, связь с кем-, чем-либо, касательство, взаимная связь, зависимость разных величин, предметов, явлений, соотношение между чем-либо (*Евгеньева и др., 1999, с. 719*); 4) взаимная связь разных величин, предметов, действий, (*Ожегов, 1999 с. 605*); такая связь между двумя переменными, при которой изменение одной сопровождается изменением другой; такая связь между суждениями, при которой истинность или ложность одного предполагает истинность или ложность другого; такая связь между событиями, при которой одно служит предпосылкой другого (*Ребер, 2000, с. 582*).

Мы будем придерживаться определения Г.М. Коджаспировой и А.Ю. Коджаспирова (*2005*) и будем считать, что отношения – это целостная система индивидуальных, избирательных, сознательных связей личности с различными сторонами объективной действительности. Отношения характеризует тот конкретный смысл, который имеют для человека отдельные объекты, явления, люди. Положительный или отрицательный опыт взаимоотношений человека влияет на формирование его личностного отношения к самому себе. А.С. Макаренко считал, что воспитание есть не что иное, как формирование у воспитанников системы отношений.

Далее рассмотрим понятия «конкурент» и «конкуренция».

Общеизвестно, что труд занимает центральное место в жизни людей, он является одним из факторов, определяющих стабильность и безопасность каждого человека и общества в целом. Люди стремятся иметь такую работу, которая обеспечивала бы им приемлемый уровень жизни, где они имели бы право голоса и их права были бы соблюдены. В тоже время, сегодня на рынке труда сформировались условия жесткой конкуренции (*Казаченок, 2012*).

Несмотря на то, что термин «конкурент» и проблема конкуренции, в целом, давно и плодотворно изучается различными науками, тем не менее, попытки анализа феноменов конкуренции и конкурентоспособности приводят к ряду нерешенных вопросов. В первую очередь это касается определений.

В этимологическом словаре М. Фасмера (*2014*) указано, что термин «конкурент» происходит от немецкого *Konkurrent*, восходящего к латинскому *concurrere* – «сбегаться, сходиться; совпадать» и праиндоевропейскому *kers* – «бежать». В русский язык понятие конкурент пришло во времена Петра I.

В современных словарях понятие «конкурент» определяется как: 1) лицо, группа лиц, фирма, предприятие, соперничающие в достижении идентичных целей, в стремлении обладать теми же ресурсами, благами, занимать положение на рынке (*Азрилян и др., 2008, с. 374*); 2) человек, который соперничает в чем-либо с собеседником, стремиться добиться тех же целей, получить какую-либо должность и т.д. (*Дмитриев и др., 2003, с. 486*).

Термин «конкуренция», в свою очередь, трактуется как: 1) соперничество в чем-либо, борьба за достижение лучших результатов на каком-либо поприще (*Большой академический словарь, 2007, с. 352*); 2) одна из форм взаимодействия двух или более субъектов, а также значительных по численности групп, носящая характер соперничества, борьбы за ограничен-

ные ресурсы и стремления к более быстрому и эффективному достижению сходных целей (*Большая энциклопедия, 2006, с. 68*).

В большом толковом психологическом словаре (2000) конкуренция – это состояние взаимодействия между двумя и более единицами (которые могут быть людьми, группами, учреждениями, биологическими структурами и т.д.), при котором они находятся в состязательном преследовании одних и тех же целей и вещей.

Обобщая вышесказанное, становится очевидно, что в словарях понятия «конкуренция» и «конкурент» рассматриваются как сопряженные с терминами «соперничество» и «борьба» между индивидами или группами индивидов.

К этому мнению присоединяются многие ученые.

В своем исследовании С.Н. Ярошенко (2009), ссылаясь на мнение экономистов, показывает, что конкуренция рассматривается учеными как: 1) соперничество на каком-либо поприще; 2) процесс управления субъектом своими конкурентными преимуществами с целью достижения победы в конкурентной борьбе, то есть благодаря конкуренции стимулируются наиболее эффективные и рациональные стороны деятельности выпускника-профессионала.

Ф.Р. Туктаров (2007) рассматривает конкуренцию как версию архетипа соперничества (шире соревнования) – общего для всех людей организующего начала, которое оказывает глубокое влияние на их поведение. Данный исследователь полагает, что фундаментальный вопрос жизненной стратегии личности в современном информационном обществе – обеспечение состояния конкурентного превосходства и удержание его максимально долго в быстро и часто непредсказуемо изменяющихся внешних условиях и непрерывных попытках конкурентов разными методами, в том числе и не всегда честными и открытыми, нейтрализовать достигнутое преимущество. Соглашаясь с мнением данного автора, мы считаем, что динамика внешней среды и конкуренция превращают этот вопрос для личности в постоянную проблему конкурентоспособности.

Обобщив данные, связанные с терминами «отношения» и «конкуренция», нам необходимо сформулировать определение «конкурентных отношений». Последнее, в свою очередь, вызывает активный интерес у российских ученых. Для обоснования собственного представления о конкурентных отношениях, проанализируем выводы исследователей об их содержательном наполнении.

Г.Ю. Гуляев (2013) считает, что формой проявления конкуренции являются конкурентные отношения, которые зародились одновременно с товарным производством. Конкурентные отношения представляют собой взаимодействие субъектов хозяйствования, нацеленное на обеспечение наилучшего положения этих субъектов в экономической системе, влекущего за собой получение большей прибыли, укрепление устойчивости на рынке, повышение репутации и имиджа фирмы и т.д.

Нельзя не согласиться с мнением автора, что конкурентные отношения обладают несколькими свойствами или признаками. Во-первых, конкурентные отношения представляют собой взаимодействие соперничающих сторон, обусловленное ограниченностью природных и других ресурсов и доступа к ним. Участники рынка вынуждены становиться конкурентами за эти блага. Во-вторых, конкурентные отношения изначально являются конфликтным взаимодействием субъектов рынка. Конфликтующие стороны нацелены на ослабление и/или подавление соперников ради обеспечения собственной пользы. В-третьих, у конкурирующих сторон существуют сходные цели, связанные с лучшим существованием, функционированием и развитием. В-четвертых, конкурентные отношения ведутся за что-то определенное. Часто против определенных соперников и нередко с временными союзниками.

Л.Б. Габбасова (2003), на основе анализа существующих в экономической литературе трактовок конкуренции, соглашается с определением этой категории, данным в монографии А.Ш. Хасановой «Конкурентные отношения в рыночной экономике»: «Конкуренция как экономическая категория выражает отношения между участниками общественного производст-

ва по поводу соперничества в достижении наилучших результатов с оптимальными затратами». Конкурентные отношения, проявляясь на объективном уровне, проявляются через конкурентоспособность товаров и услуг, зависящих в первую очередь от их качественных параметров.

А.Ш. Хасанова (1999) разработала авторскую концепцию содержания конкурентных отношений. Она считает, что конкурентные отношения представляют собой системное образование, основными структурными элементами которого являются конкуренция и монополизм. Автор полагает, что принципиальным отличием конкуренции в последние десятилетия становится изменение ее конечной цели. На смену безграничному росту прибыли приходит стремление к обеспечению стабильного (равновесного) функционирования национальной экономики, в перспективе и мировой. В итоге складывающиеся специфические формы конкурентных отношений тяготеют, прежде всего, к сотрудничеству, к партнерству.

В.А. Горбачев (2010) рассматривает понятия «конкуренция» и «конкурентные отношения» в контексте юридической науки и считает, что конкурентные отношения не являются нечто статическое а, наоборот, отражают собой постоянный процесс совершенствования и изменения рыночной конъюнктуры и среды.

И.А. Кашкирова (2009) полагает, что сущность конкурентных отношений проявляется в отношениях взаимозависимости, соперничества, противоборства между субъектами хозяйственной деятельности, отраслями и регионами, в которых проявляются преимущества технико-технологических, организационных, экономических, политических, социальных и иных ресурсов, и возможностей как минимум одного из соперников, реализуемые в выборе экономически наиболее эффективных способов достижения целей.

А.С. Касаткин (2009) рассматривает особенности конкурентных отношений с точки зрения сельскохозяйственной науки. При определении конкурентного статуса дерева и влияния конкуренции на его рост и продуктивность, особую важность имеет нахождение оптимального расстояния, на котором происходит взаимодействие деревьев или на котором растения «чувствуют» друг друга. Автор пишет, что для количественного выражения конкурентных отношений обычно используются индексы конкуренции (соотносимые с ростом дерева).

Под конкурентным взаимодействием В.Е. Осипов предлагает понимать производственные отношения, сочетающие в себе элементы конкуренции и сотрудничества [0, с. 20].

С.А. Прокопенко (2000) проводил исследование в рамках технических наук. Под конкурентным взаимодействием он понимает процесс воздействия противоположностей друг на друга, приводящих к изменению их состояния – развитию или разрушению – в зависимости от соотношения сопернической и сотруднической составляющей. По закону единства и борьбы противоположностей борьба должна уравниваться, балансироваться противоположностью, в качестве которой выступает сотрудничество. Именно сочетание антагонистической и сотруднической форм взаимодействия образуют сущность конкуренции как процесса развития. Сведение конкуренции только к борьбе не позволяет раскрывать природу развития, ибо одна борьба приводит к истощению и разрушению. Приходит понимание сущности конкуренции, как единства борьбы и сотрудничества. Конкуренция носит всеобщий и бесконечный характер и делится на внутреннюю и внешнюю. Любой объект сочетает в себе многообразие конкурирующих противоположностей, которые вместе со связями и отношениями формируют внутреннюю конкурентную среду, выступающую источником саморазвития. С другой стороны, объект является частью и противоположностью во многих других объектах, более общих. Приобретение недостающего у своих противоположностей во внешней конкурентной среде также сопровождается развитием объекта. В свою очередь единое с противоположностью представляет собой противоположность в другом, еще более общем, также развивающемся на основе конкуренции, и т.д.

Проанализировав и обобщив существующие точки зрения на понятие и содержание «конкурентных отношений», нами выделены его сущностные характеристики, которые необ-

ходимы, чтобы, во-первых, отграничить данный феномен от близких по смыслу понятий (т.е. придать ему самостоятельный статус) и, во-вторых, содержательно подготовить формулировку нашего авторского понимания конкурентных отношений. Итак, согласно нашему исследованию, конкурентные отношения:

- это взаимодействие субъектов, нацеленное на обеспечение наилучшего положения в экономической системе;
- это отношения по поводу соперничества в достижении наилучших результатов с оптимальными затратами, направлены на усиление позиций;
- данные отношения, как специфический институт включают в себя: применение конкурентных правил, конкурентных норм поведения, добровольно принятых кодексов конкурентного поведения;
- в последнее десятилетие складываются специфические формы конкурентных отношений, ориентированные на сотрудничество и партнерство;
- сведение конкурентных отношений только к борьбе не позволяет раскрывать природу развития, так как одна борьба приводит к разрушению. Сущность конкуренции – единство борьбы и сотрудничества.

Исходя из вышеизложенного, мы трактуем конкурентные отношения как форму проявления конкуренции представляющую собой результат взаимодействия субъектов, построенного на основе соперничества и сотрудничества по обеспечению их наилучшего положения в экономической системе.

Следуя заявленной в начале параграфа логике, теперь перед нами стоит задача определить понятие «культура конкурентных отношений». Учитывая точки зрения современных ученых и научные данные, представленные в литературе, в нашем диссертационном исследовании мы будем считать, что культура конкурентных отношений – это вид профессиональной культуры, обеспечивающей достижение экономических целей рациональными и этически приемлемыми средствами через эффективное сотрудничество и добросовестное соперничество в условиях конкуренции.

Культура конкурентных отношений, являясь важнейшим личностным новообразованием экономиста, требует целенаправленных действий субъектов образовательного процесса вуза по ее формированию.

Соответственно, необходимо дать определение понятию «формирование». Рассмотрим, как оно трактуется в различных словарях: 1) (нем. *formieren*, лат. *formare*) придавать форму, вид (*Крысин, 2007, с. 840*); 2) организовывать, создавать, составлять в определенном порядке (*Кузнецов и др., 2003, с. 1430*); 3) процесс становления какого-либо явления (*Мардахаев и др., 2002, с. 326*). Так как мы рассматриваем процесс формирования в рамках педагогической науки, актуальным для нашего исследования является термин «формирование личности». В определении данного понятия мы будем придерживаться точки зрения, изложенной в словаре Л.В. Мардахаева: «формирование личности – процесс становления личности человека в результате объективного влияния наследственности, среды, целенаправленного воспитания и собственной активности».

Под формированием культуры конкурентных отношений будущих экономистов мы будем понимать совокупность положительных изменений личности, включающую в себя, как процесс, так и результат становления личности профессионала в результате объективного влияния наследственности, среды, целенаправленного, особым образом организованного, педагогического процесса подготовки будущих экономистов в вузе.

4. Выводы.

Подводя итоги анализа современного состояния исследований проблемы формирования культуры конкурентных отношений у будущих экономистов, можно сделать следующие выводы. В настоящее время в теории и практике педагогических исследований накоплен достаточный опыт формирования профессиональной культуры и формирования конкурентоспособности. Однако, исследуемая нами проблема, которая было подтверждена в ходе науч-

но-педагогического анализа, разработана недостаточно. Обобщая информацию, становится очевидным, что, во-первых, проблема формирования культуры конкурентных отношений будущих экономистов является актуальной, но слабо-разработанной; во-вторых, к настоящему времени накоплен достаточный опыт для ее решения; в-третьих, данная проблема может быть решена через разработку и реализацию системы формирования культуры конкурентных отношений у будущих экономистов.

Список литературы

- Большая энциклопедия: в 62 томах. – М.: ТЕРРА, 2006. – Т. 23. – 592 с.
- Большой академический словарь русского языка : в 16 т. – СПб.: «Наука» РАН, 2007. – Т. 8. – 256 с.
- Большой толковый словарь русского языка / под. ред. С.А. Кузнецова. – СПб.: Норинт, 2003. – 1536 с.
- Большой экономический словарь / под ред. А.Н. Азрилияна, – 7-е изд., доп. и перераб. – М.: Институт новой экономики, 2008. – 1472 с.
- Габбасова, Л.Б. Конкурентные отношения и их особенности на рынке банковских услуг: диссертация ... кандидата экономических наук: 08.00.01.- Казань, 2003. – 159 с.
- Горбачев, В.А. Правовое регулирование конкурентных отношений на товарных рынках стран Европейского Союза и Российской Федерации: сравнительно-правовой анализ: автореферат дис. ... кандидата юридических наук : 12.00.03 / Горбачев Вячеслав Александрович. – М.: Моск. гос. ин-т междунар. отношений, 2010. – 30 с.
- Гуляев, Г.Ю. Сущность и закономерности конкурентных отношений / Г.Ю. Гуляев // Управление экономическими системами, 2013. – <http://uecs.ru/logistika/item/2390-2013-10-02-06-16-27>
- Казаченок, Ю.В. Конкурентоспособность выпускника вуза как социальный фактор формирования жизненного опыта безопасного существования личности / Ю.В. Казаченок // Педагогика безопасности: наука и образование : матери-алы Всероссийской научной конференции с международным участием : в 2 ч. / сост. и общ. ред. В. В. Гафнер. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2012. – Ч. 1. – 212 с.
- Касаткин, А.С. Влияние конкурентных отношений на точность оценки фитомассы и годового прироста деревьев в сосняках: автореферат дис. ... кандидата сельскохозяйственных наук: 06.03.02, 06.03.03 / Касаткин Алексей Сергеевич. – Екатеринбург, Ур. гос. лесотехн. ун-т, 2009. – 23 с.
- Кашкирова, И.А. Формирование конкурентных отношений в потребительском комплексе как подсистемы региональной экономики: автореферат дис. ... кандидата экономических наук: 08.00.05 / Кашкирова Ирина Анатольевна. – Чебоксары, Чуваш. гос. ун-т им. И.Н. Ульянова, 2009. – 26 с.
- Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь / М.Г. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров, 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 176 с.
- Крысин, Л.П. Толковый словарь иноязычных слов / Л.П. Крысин. – М.: Эксмо, 2007. – 944 с.
- Максимова, Л.Н. Профессиональная культура в российском контексте социальных трансформация: автореферат дис. ... доктора социологических наук: 22.00.06 / Л.Н. Максимова. – Саратов: Саратов. гос. техн. ун-т им. Гагарина Ю.А., 2013. – 35 с.
- Министерство образования и науки Российской Федерации, Приказ от 21 декабря 2009 г. №747 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 080100 Экономика (квалификация (степень) «бакалавр»)». – <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/97653/>
- Мокиенко, В.М. Толковый словарь языка Совдепии : ок. 10 000 слов и выражений / СПбГУ; Межкаф.словарный каб. им. Б.А. Ларина; В.М. Мокиенко, Т.Г. Никитина. – 2-е изд., испр. И доп. – М.: АСТ: Астрель, 2005. – 505 с.
- Москаленко, О.Л. Профессиональная культура сотрудника береговой охраны Федеральной службы безопасности и ее развитие в современных условиях: социально-философский анализ: автореферат дис. ... кандидата философских наук: 09.00.11 / О.Л. Москаленко. – М.: Пограничная академия ФСБ РФ, 2015. – 20 с.
- Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова; С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – 4-е изд., дополненное. – М.: Азбуковник, 1999. – 944 с.

Осипов, В.С. Теория и методология конкурентного взаимодействия хозяйствующих субъектов: автореферат ... дис. доктора экономических наук: 08.00.01. – М., ФГБУН «Институт экономики РАН», 2013. – 46 с. – http://inecon.org/docs/Osipov_abstract.pdf

Прокопенко, С.А. Теория и методы организации конкурентного взаимодействия углепроизводителей: автореферат дис. ... доктора технических наук : 08.00.28. – Челябинск, 2000. – 42 с.

Ребер, А. Большой толковый психологический словарь/ Артур Ребер. Том 1 (А-О): пер. а англ. – М.: Вече, АСТ, 2000. – 592 с.

Серкова, Г.Г. Профессионально-управленческая культура руководителя образовательного учреждения: учебно-методическое пособие для студ. и преподавателей пед. вузов и учрежд. доп. проф. образования / Г.Г. Серкова, Е.А. Гнатышина. – Челябинск: ИИУМЦ «Образование№, 2006. – 156 с.

Словарь по социальной педагогике: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Авт.-сост. Л.В.Мардахаев. – М.: Академия, 2002. – 368 с.

Словарь русского языка: в 4 т./ РАН, Ин-т лингвистических исследований, под ред. А.П. Евгеньевой. – 4-е изд., стер. – М.: Рус. Яз., Полиграфресурсы, 1999. – Т. 2 К-О. – 1999 – 736 с.

Толковый словарь русского языка /под ред. Б.М. Волин, Д.Н.Ушаков. – М., Государственное издательство иностранных и национальных словарей, 1938. – 1039 с.

Толковый словарь русского языка / под ред. Д. В. Дмитриева. – М.: АСТ, 2003. – 1582 с.

Туктаров, Ф.Р. Конкурентоспособность личности в современном трансформирующемся обществе : социально-философский анализ : автореферат дис. ... докт. философ. наук / Ф.Р. Туктаров – Ростов-на-Дону : Юж. федер. ун-т, 2007. – 46 с. – <http://dlib.rsl.ru/load.php?path=rsl01003000000/rsl01003397000/rsl01003397429/rsl01003397429.pdf>

Фасмер, М. Этимологический словарь русского языка / М. Фасмер. – <http://arbitr.msk-arbitr.ru/fasmer/p392.htm>

Хасанова, А.Ш. Конкурентные отношения и их трансформация в современных условиях: диссертация ... доктора экономических наук : 08.00.01 / А.Ш. Хасанова. – Казань, 1999. – 381 с.

Ярошенко, С.Н. Ценностные основы становления и развития конкурентоспособности студентов вуза: теоретико-методологический аспект : монография / С.Н. Ярошенко. – Челябинск: Челяб. гос. ун-т, 2009. – 151 с.

УДК 378.013.8+378.013.75

ИСТОРИОГРАФИЯ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ КОНКУРЕНТНЫХ ОТНОШЕНИЙ БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ

*Казаченок Ю.В.,
старший преподаватель,
ЮУПИ, г. Челябинск, Россия*

Аннотация

Мақала болашақ экономистерге бәсекелестік қатынастарды мәдениетін құру тарихнамалық аспектілерін зерттейді. Бірінші кезең: XVIII ғасырдың орта осы проблеманы зерттеулер үш кезеңдері бар. - 20-шы жылдардың басы. жыл. XX ғасырдың; Екінші кезең: 20s басталуы. - 2000-ші жылдардың басында;. Үшінші кезең: 2000 жылдардың басынан бері. бүгінгі күнге дейін. Кезеңдердің әрқайсысының қысқаша сипаттамасы.

Аннотация

В статье рассматриваются историографические аспекты проблемы формирования культуры конкурентных отношений будущих экономистов. Выделяются три периода в исследованиях данной проблематики: первый период: середина XVIII в. – начало 20-х гг. XX в; второй период: начало 20-х гг. – начало 2000-х гг.; третий период: с начала 2000-х гг. до настоящего времени. Дается краткая характеристика каждого из периодов.

Abstract

The article examines the historiographical aspects of building a culture of competitive relations in the future economists. There are three periods in the research of this problem: the first period: the middle of the XVIII century. - The beginning of the 20's. years. XX century; Second period: the beginning of the 20s. - The beginning of the 2000s .; Third period: since the beginning of the 2000s. until now. A brief description of each of the periods.

Түйінді сөздер: *генезисі, тарихнама, бәсекелестік қатынастарды зерттеу, Ресей экономикалық жоғары кәсіби білімді дамыту.*

Ключевые слова: *генезис, историография, исследования конкурентных отношений, развитие высшего профессионального экономического образования в России.*

Keywords: *genesis, historiography, the study of competitive relations, the development of higher professional economic education in Russia.*

1. Введение.

Происходящие в российском обществе изменения связаны со сменой парадигмы общественного развития, новизной личностного и социального запроса к образовательной системе. Общественно-экономические перемены актуализируют подготовку конкурентоспособных выпускников вузов, в целом, и экономистов, в частности. Высшее профессиональное образование, как наиболее выгодная сфера вложения капитала, отнесена к приоритетным областям в инвестиционной политике нашего государства (*Казаченок, 2011, с. 79*). Отметим, что большое значение для решения современных проблем высшего образования, в общем, и проблемы формирования культуры конкурентных отношений, в частности, имеет всестороннее изучение ее историографии и корректное использование исторического наследия. Достигнутое ныне состояние высшего образования является итогом предшествующих эпох и историко-методологический анализ позволяет проследить процесс возникновения и развития различных явлений, выделить закономерности, прогнозировать их функционирование, а также использовать уроки прошлого в современности. Поэтому для нас важно рассмотреть проблему формирования культуры конкурентных отношений будущих экономистов в историческом аспекте.

2. Материалы и методы.

В работе были использованы следующие методы: системного анализа, описательный метод, теоретическое моделирование, когнитивной интерпретации.

3. Результаты и обсуждения.

В толковом словаре С.И. Ожегова (*1999*): 1) «генезис» определяется как – происхождение, история зарождения (*с. 126*); 2) «историография» как – совокупность научных исследований, относящихся к какому-либо периоду, проблеме (*с. 255*). Таким образом, изучая историю зарождения научной проблемы нам необходимо: определить и обосновать ее историографическое начало, указать исходные временные отрезки, с которых проблема стала проявляться, осознаваться и решаться в педагогической теории и практике.

Отметим, что историография проблемы формирования у будущих экономистов культуры конкурентных отношений требует комплексного подхода. Она включает в себя несколько составных частей: во-первых, это ретроспективный анализ научных исследований конкуренции и конкурентных отношений; во-вторых – изучение возникновения, становления и развития высшего экономического образования и, в-третьих, историографию развития идей формирования у студентов вуза профессиональной культуры.

Ретроспективный анализ исторического наследия показал, что проблема конкуренции существовала всегда. В древнейших памятниках человеческой мысли – мифах – указывалось, что конкурентные отношения всегда составляли неотъемлемую часть жизни. Например, легенды и мифы Древней Греции (*Кун, 1990*) рассказывают: о борьбе Зевса с Тифоном, Аполлона и Пифона, заговоре против Телемаха, мщениии Одиссея и т.д.

В период античности мы имеем разные данные о конкуренции, главным образом на уровне отдельных личностных проявлений. В средневековье, когда господствовали феодальные отношения, в Западной Европе проблема конкуренции исследователями почти не рассматривалась. С наступлением эпохи Возрождения, когда стали появляться элементы рыночных отношений, начинает осознаваться неизбежность конкуренции, особенно политической, вследствие наличия политического плюрализма, который довольно четко показал и описал в своих работах М. Макиавелли.

Первые наиболее целостные теоретические положения о движущих силах конкуренции появились в середине XVIII в. в рамках экономической мысли. А.Ш. Хасанова (1999), исследуя определения, указывает, что конкуренция трактовалась в концепциях того времени как сила, ограничивающая стихийную борьбу хозяйствующих индивидов и способствующая активизации экономической жизни общества. Ранние представители классической политической экономии и, прежде всего, У. Петти, П. Буагильбер с функционированием и развитием конкурентных отношений связывали реализацию принципа социальной справедливости, обосновывая в этой связи понимание капиталистического строя как вечного и естественного.

Теория же классической конкуренции была обобщена Адамом Смитом в работе «Исследование о природе и причинах богатства народов» изданной в 1776 году (*История экономических учений, 2000, с. 87*).

Мы считаем целесообразным начать отсчет становления исследуемой проблемы с данного момента, а именно, середины XVIII в. И, несмотря на явный интерес общества к проблеме конкуренции и конкурентных отношений до этого времени, весь исторический период до середины XVIII в. мы будем рассматривать как подготовительный этап в становлении исследуемой проблемы, по следующим основаниям:

- во-первых, к этому времени в мировых исследованиях появились первые целостные теоретические положения о движущих силах конкуренции;
- во-вторых, вторая половина XVIII в. знаменуется возникновением и становлением высшего экономического образования в России.

Таким образом, исследуя проблему формирования культуры конкурентных отношений у будущих экономистов, считаем целесообразным представить ее историографию с середины XVIII в. до настоящего времени, так как именно в этот период непосредственно проявляются ее отдельные аспекты и есть возможность провести объективный анализ исторических изменений опыта ее решения в образовательной теории и практике.

Мы в историографии проблемы формирования культуры конкурентных отношений у будущих экономистов выделяем три периода. Раскроем более подробно каждый этап.

Первый период: середина 70-х гг. XVIII в. – начало 20-х гг. XX в.

Рассмотрение первого периода историографии выявленной нами проблемы, мы считаем логичным начать с обзора исследований конкуренции и конкурентных отношений.

В Европе с середины XVIII века в социально-политической и идеологической сферах стали очевидны симптомы кризиса. В 60-е годы XVIII века начался промышленный переворот в Англии, что спровоцировало ряд исследований конкуренции в экономике.

Семидесятые годы XVIII в. в мировой истории неразрывно связаны с именем и творчеством английского экономиста А. Смита, чья работа «Богатство народов» (1776) стала одним из первых фундаментальных научных достижением экономической мысли (*История экономических учений, 2000, с. 88*).

А. Смит впервые доказал, что конкуренция приводит к оптимальному распределению труда и капитала. Он (А.Смит) отождествлял конкуренцию с «невидимой рукой» рынка – автоматическим равновесным механизмом. На примере ценовой конкуренции он доказал ряд существенных положений, ставших в последствии постулатами доктрины «максимального удовлетворения потребностей» (*Аганова, Бартнев, Ядгаров*). В работе «Богатство народов» автор доказывает, что конкуренция приводит к гармонии личную и коллективную волю с

максимально возможной выгодой для всех и каждого. В отечественной науке данную теорию поддерживали Н.С. Мордвинов, А.К. Шторх, М.М. Спиранский.

В первой половине XIX в. в развитых странах мира (прежде всего в Англии и Франции) состоялся переход от мануфактурного производства к индустриальному, знаменующему свершение промышленного переворота. В связи с этим, продолжаются исследования конкуренции, в основном в рамках экономической науки. Весомый вклад внесли последователи А. Смита: Д. Рикардо, С.Б. Сэй, Т. Мальтус. Одним из наиболее ярких из них был Д. Рикардо. Он построил теоретическую модель совершенной конкуренции, считал возможным утверждать, что режим свободной конкуренции является наиболее целесообразным и отвечающим интересам нации (*Жамина, Сурин*).

Во второй половине XIX в. широкое распространение получили труды Дж. С. Милля и К. Маркса, всесторонне обобщившие достижения экономической мысли. Накопление капитала, по К. Марксу, результат увеличения в конкурентной борьбе размеров фирм и компаний. Марксисты считали конкуренцию, с одной стороны, фактором развития, с другой – говорили об её античеловеческом содержании (*Бертенев, 2001*).

Далее рассмотрим следующий важный момент для нашего исследования – ситуацию с возникновением, становлением и развитием высшего профессионального экономического образования в России.

Ученые также этот факт связывают с ростом промышленности и торговли. Первым типом учебных заведений экономического профиля в России были коммерческие училища.

Как указывают историки (*Иванов, Катровский, Кинелев*), первое коммерческое училище возникло в 1773 году в Москве, при воспитательном доме, на средства П.А. Демидова. В 1799 году оно было переведено в Петербург. В 1904 году на средства и пожертвования купечества и промышленников в Москве было открыто новое коммерческое училище.

В 1804 году в Москве был открыт частный коммерческий пансион, преобразованный в 1810 году в Московскую практическую академию коммерческих наук, которую содержало возникшее среди купечества Общество любителей коммерческих знаний (*Кинелев и др., 1995, с. 171*).

В период реформ XIX века более ярко проявилась потребность в организации высшего образования, в частности, экономического. Начали открываться коммерческие институты и коммерческие отделения при высших учебных заведениях. Первое такое отделение было создано при Рижском политехникуме в 1868 году. Окончившие курс получали звание кандидата коммерции 1 и 2 разряда. В семидесятые годы начали появляться частные курсы коммерческих знаний. Коммерческие институты и курсы давали высшее образование (*Кинелев и др., 1995, с. 171*).

В начале XX века в Москве и Киеве появились высшие курсы коммерческих знаний, а также были организованы коммерческие институты. С 1906 года высшими учебными заведениями стали коммерческие курсы М.В. Побединского в Петербурге. Открылись также Практическая восточная академия при императорском обществе Востоковедения, Петербургский институт высших коммерческих знаний и Высшие коммерческие курсы в Харькове. Это были неправительственные учебные заведения (*Иванов, Катровский, Кинелев*).

В 1916 году на базе Высших коммерческих курсов был открыт Харьковский коммерческий институт, созданный попечением харьковского купечества и горнопромышленников Юга России. В его составе имелся один факультет – коммерческо-экономический.

В России к 1917 году имелось 16 общественных и частных высших учебных заведений экономико-коммерческого профиля (*Кинелев и др., 1995, с. 175*).

Историки отмечают, что с 1872 по 1917 годы включительно, в кресле министра просвещения сменилось 19 чиновников. В этот период было сложно говорить о преемственности в государственной политике относительно организации высшего образования. Но, в конце XIX – XX века в территориальной и отраслевой структуре высшего образования произошли существенные перемены. Российская империя смогла более чем в вдвое увели-

чить число вузов и более чем в четыре раза – обучающихся студентов. По темпам развития системы высшего образования страна вышла на первое место среди развитых государств мира (*Катровский, 2003, с.100*).

Однако теория профессиональной культуры личности еще не была разработана, а потребность формирования у специалиста с высшим образованием профессиональной культуры не осознавалась как актуальная проблема, требующая научного исследования.

Итак, первый период (середина XVIII в. – начало 20-х гг. XX в.) развития проблемы формирования культуры конкурентных отношений у будущих экономистов характеризовался следующим: 1) появились первые научных исследования конкуренции и конкурентных отношений в трудах знаменитых экономистов: А.Смита, Д. Рикардо, К. Маркса; 2) возникновением высших экономических учебных заведений в России; 3) отсутствием социального заказа на формирование у студентов-экономистов профессиональной культуры, вообще, и культуры конкурентных отношений, в частности.

Второй период: начало 20-х гг. XX в. – начало XXI в.

Второй период историографии мы также начинаем с представления состояния проблемы конкуренции и конкурентных отношений. Октябрьская революция 1917 года открыла новый этап в истории России. В январе 1918 года была образована Российская Советская Федеративная Социалистическая Республика.

Советский период в истории России продлился с 1917 по 1991 годы. По свидетельству литературных источников того времени в России понятия «конкуренция» и «конкурентные отношения» практически не употреблялись и были заменены термином «социалистическое соревнование».

Как указано в Большой Советской Энциклопедии, социалистическое соревнование являлось одной из движущих сил развития социалистического общества, это было «массовое движение трудящихся за наивысшие достижения в производстве материальных и духовных благ, за наивысшую производительность труда как решающего условия победы коммунизма». Социалистическое соревнование пронизало все сферы труда и общественной практики» (*Большая Советская Энциклопедия, 1973, с. 240*). Историческую и научную роль сыграли опубликованные в январе 1929 года работа В.И. Ленина «Как организовать соревнование и обращение 16-й партийной конференции «Ко всем рабочим и трудящимся крестьянам Советского Союза» о развитии соревнования» (*Большая Советская Энциклопедия, 1973, с. 241*).

Политические лидеры социалистических времен понимали важную роль соревнования, считали, что это «мощное средство развития производительных сил и совершенствования производственных отношений, воспитания трудящихся, их мобилизации на всемерное повышение эффективности производства, подъема культурно-технического уровня, повышения сознательности, повышения трудовой и общественно-политической активности».

После падения СССР началась новая история России. Россия стала правопреемницей СССР. 25 декабря 1991 года изменилось название страны: РСФСР переименована в Российскую Федерацию. 12 декабря 1993 года состоялись одновременно выборы в Госдуму и референдум по новой Конституции России. 25 декабря 1993 года она вступила в силу. Россия стала президентской республикой.

Только после произошедших событий, в российской Федерации появляются нормативные акты, в которых конкуренция стала рассматриваться как непосредственный объект правового регулирования. В 1991 году принимается первый в истории России закон «О конкуренции и ограничении монополистической деятельности на товарных рынках» (*Гарант. Информационно-правовой портал*). Принятие данного закона положило начало созданию многочисленных исследований в области конкуренции, конкурентоспособности и конкурентных отношений.

Изначально исследования велись больше по экономике, и акцент делался на конкурентоспособности: А.Г. Замкладов (1990), Н.И. Жалдак (1992), Е.Е. Петракова (1992), Е.И. Лошкарев (1993) и др.

По педагогическому направлению одни из первых исследований относятся к 1998 году, в которых акцент также делался на конкурентоспособности: С.И. Лещенко (1998), Н.А. Кононец (1998), С.В. Рачина (1998) и др.

Работы по проблеме конкурентных отношений появились примерно в это же время. Они были проведены в рамках экономических и юридических наук: А.Ю. Ахмедов (1997) исследовал конкурентные отношения в условиях перехода к рыночной экономике, Г.А. Аринов (1998) – конкурентные отношения на рынке фармацевтических товаров, В.Б. Украинцев (1999) – логистические аспекты формирования конкурентных отношений, В.В. Гасилов (1999) – формирование конкурентных отношений в дорожном хозяйстве, А.Ш. Хасанова (1999) исследовала трансформацию конкурентных отношений в современном обществе. А.Н. Варламова (1998) проводила свои исследования по юриспруденции и рассматривала правовое регулирование конкурентных отношений.

Также актуальными для нашего исследования представляются работы зарубежных авторов. Как нами уже отмечалось ранее, научная проблема конкуренции и конкурентных отношений широко исследовалась европейскими авторами, начиная со второй половины XVIII века. К XX веку интерес к данной тематике продолжает расти, и появляются новые исследования.

Мировой вклад в обоснование и развитие новых концепций конкуренции внесли Э. Чемберлин, Дж. Робинсон и другие представители классической экономической теории. В 1933 году были опубликованы работы «Теория монополистической конкуренции» и «Экономическая теория несовершенной конкуренции». Э. Чемберлин вводит новое понятие «монополистическая конкуренция», а его коллега, английский экономист Дж. Робинсон, последовательно обосновывает теорию несовершенной конкуренции. Она, говоря о несовершенной конкуренции, видела в ней прежде всего нарушение и потерю нормального равновесного состояния конкурентной хозяйственной системы (*Аганова, Бертенев, Ядгаров*).

Ситуация с исследованиями проблемы становления системы высшего экономического образования в России также была связана с Октябрьской революцией 1917 года. Революционные изменения охватили различные сферы деятельности, в том числе и сферу высшего образования. Политика, проводимая в образовании, стала принципиально иной. За небольшой период были закрыты все неправительственные вузы.

В период с 1918 по 1920 годы были открыты и, впоследствии, закрыты большое количество советских вузов. Народный комиссар просвещения А.В. Луначарский отмечал в этой связи «особенно высокий порыв в провинции к открытию университетов». Первостепенное значение придавалось развитию сети государственных университетов (*Катровский, 2003, с. 102*).

Всего в 1918 году в Советской России было открыто 16 государственных университетов, то есть больше, чем за все предыдущие годы. Вместе с тем для открытия многих университетов отсутствовали предпосылки. Десять лет спустя из открытых в 1918 году университетов сохранилось менее половины. Значительно расширилась сеть отраслевых вузов (*Катровский, 2003, с. 105*).

Анализ литературы (*Иванов, Катровский, Разманова и др.*) свидетельствует о том, что финансово-экономическое образование при новой власти сохраняли неразрывную связь с хозяйственной политикой государства: перестало существовать частное предпринимательство, произошла национализация торговли, промышленности и банков.

В Московском университете в 1919-1925 годах действовало экономическое отделение. Альтернативу экономическому отделению МГУ руководители советской финансовой политики впервые в послеоктябрьские годы увидели в учреждениях институтов финансово-экономического профиля.

Как указывалось ранее, период с Октябрьской революции до 80-х годов XX века характеризовался контролем и монополией государства на сферу высшего образования. Вузы стабилизировали свое финансовое положение, получили на казенный счет хорошие здания, учебно-лабораторную базу, литературу.

Вузовская наука вносила весомый вклад в развитие теоретических и прикладных изысканий во всех областях жизнедеятельности России, в том числе и в сфере экономики. Научные разработки в области техники, индустриализация и милитаризация позволили в 1941-45 годах одержать победу над Гитлеровской Германией.

Исследователи сходятся во мнении, что советский этап в эволюции высшего образования характеризуется жесткой централизацией и консервативностью системы управления, что сдерживало развитие высшей школы. Высшая школа СССР была прочно внедрена в структуру советского государства, она была не только укомплектована высокообразованными кадрами, но и составляла важнейшую часть потенциала страны, элиту общества (*Федосов, 2007, с. 13*). Через систему высшего образования формировались руководители в сфере промышленности, экономики, сельского хозяйства и т.д.

В конце 80-х – начале 90-х годов в России началась эпоха восстановления негосударственного высшего образования, например, в 1989 году наследие вольного городского университета им. Шанявского продолжил Российский открытый университет (*Осокина, 2005, с. 14*).

Далее, к 90-м годам XX века процесс трансформации высшего образования охватил всю Россию. Правительство РФ вместе с Президентом России Б.Н. Ельциным приняли ряд важных документов, в которых подчеркивалась особая роль образования в начавшихся реформах. Постановления правительства от 17 августа 1990 года и 23 февраля 1991 (*Гарант. Информационно-правовой портал*) вузам предоставляли широкую самостоятельность в принятии решений и осуществлении действий. Управление вузом стало строиться на принципах участия в решении важных вопросов его деятельности профессорско-преподавательского состава, сотрудников, студентов, аспирантов. Таким образом, в высшую школу возвращались принципы автономии и самоуправления. На практике же реформы сопровождалась рядом трудностей: несвоевременным выделением ассигнований, уменьшением финансирования и, как следствие, развития материально-технической базы. Наиболее критичным стал период 1996-1998 годы. Он знаменуется самым низким уровнем финансирования высшей школы (*Федосов, 2007, с. 18-20*).

Однако, как свидетельствуют историки, несмотря на экономические трудности, количество вузов не только не сократилось, но даже увеличилось: с 569 (1995-1996) до 607 (2000-2001). Продолжили рост и негосударственные учебные заведения. Особенно активные темпы роста пришлись на конец 90-х годов: 193 (1995-1996) и 358 (2000-2001) (*Катровский, Федосов*).

Рассматривая второй период историографии исследуемой темы (начало 20-х гг. XX в. – начало XXI в.), необходимо отметить важный момент – появление научных работ по проблеме профессиональной культуры.

Анализ исторического наследия позволяет сделать вывод, что впервые широкое использование термина «профессиональная культура» в психолого-педагогической, философской литературе относится к 80-м годам XX века. До этого исследователи говорили о культуре производства и о культуре труда. Постепенно стремление вычленить культуру субъекта труда из общей системы культуры труда и производства привело к появлению термина профессиональная культура личности (*Гнатышина, Серкова, 2006, с. 18*).

Одними из первых научных трудов по данной проблематике являются диссертационные исследования следующих авторов: С.Г. Шуралева, Л.В. Ивановой, В.А. Лапшова и др.

Итак, второй период (начало 20-х гг. XX в. – начало 2000-х гг.) становления исследуемой нами проблемы характеризуется: 1) наличием разноплановых исследований проблемы конкуренции и конкурентных отношений; 2) реформированием системы государственного устройства и системы высшего экономического образования; 3) возникновением научных исследований в области проблемы профессиональной культуры и ее формирования в образовательном процессе.

Третий период: с начала XXI века – до настоящего времени.

Конец XX века стал началом новой эпохи. Коренные изменения произошли во многих сферах. В сфере экономического развития России данный этап характеризуется переходом к рыночной экономике и усилением глобальной конкуренции. Соответственно, это вызывает научный интерес к проблемам конкуренции и конкурентных отношений.

В России появились более 1000 исследований конкуренции, конкурентоспособности и конкурентных отношений. Лидером в данных исследованиях продолжает оставаться экономическая наука. Однако стали проводиться исследования и в рамках других отраслей наук: юриспруденция, сельское хозяйство, психология, социология, педагогика. В 2011 году И.М. Файзрахманов опубликовал первое педагогическое (и, пока, единственное) диссертационное исследование по проблеме формирования готовности к конкурентным отношениям.

Интеграция России в европейскую систему высшего образования, присоединение России к процессам Болонских реформ (19 сентября 2003 года) оказало значительное влияние на развитие современного высшего образования, в целом, и экономического, в частности. Была создана многоуровневая система – бакалавриат и магистратура. Значительно повысилась академическая мобильность (обмен студентами и преподавателями). Однако все эти процессы позволили сохранить национальное своеобразие и традиции российского высшего образования, такие как научность и фундаментальность.

К 2000 году отмечается увеличение интереса к проблемам формирования профессиональной культуры по разным направлениям человеческой деятельности. Свидетельством этому является разнообразие научных работ по данной тематике: Т.Г. Агапитова, М.Е. Балашов, Н.В. Молоткова, И.П. Клементович исследуют проблему формирования профессиональной культуры у педагогов, А.Л. Короткова – работника сферы сервиса, О.Ю. Скуднова, Н.В. Голивкина у государственных служащих, О.А. Демина у выпускников технических вузов, Д.В. Калинин у студентов юридического вуза, Н.И. Исаева у психологов, С.В. Кирпичников у предпринимателей, Р.М. Халимов у сотрудников аппарата органа управления образованием и т.д.

Г.А. Гущиной были проведены исследования по проблеме формирования профессиональной культуры будущих экономистов. Разработана концепция применения рефлексивно-деятельностного подхода, охарактеризована система профессионально-этических норм и ценностных ориентаций, детерминирующих высокий уровень профессиональной культуры экономистов.

Обобщая вышеизложенное, отметим, что третий период (с начала 2000-х гг. – до настоящего времени) историографии проблемы характеризуется следующим: 1) возрастанием научного интереса к проблеме конкурентных отношений с позиций различных наук, резким увеличением научных публикаций; 2) изменениями в организации и функционировании системы высшего экономического образования, связанными с удовлетворением требований Болонской конвенции; 3) активизацией исследований в направлении формирования профессиональной культуры, в целом, и культуры конкурентных отношений, в частности.

4. Выводы.

Таким образом, представленная историография позволяет сделать вывод, что проблема формирования культуры конкурентных отношений будущих экономистов является актуальной для высшего профессионального образования, не достаточно разработанной, и требует исследования в теоретическом и практическом направлениях.

Список литературы

- Агапова, И.И. История экономических учений: курс лекций. – М.: Юристъ, 2000. – 285 с.
Бартенев, С.А. История экономических учений. – М.: Юристъ, 2001. – 456 с.
Большая Советская Энциклопедия (в 30 томах) / под ред. А.М. Прохорова. – 3-е. изд. – М.: Советская Энциклопедия. – Т.24. – 608 с.

Высшее образование в России: Очерк истории до 1917 года. / под ред. В.Г. Кинелева. – НИИ ВО, 1995. – 352 с.

Гарант. Информационно-правовой квартал. – <http://base.garant.ru/105108/>

Иванов, А.Е. Высшая школа России в конце XIX начале XX века / А.Е.Иванов. – М.: Академия наук СССР, Институт истории СССР, 1991. – 381 с.

История экономических учений: учебное пособие / под ред. В.А. Жамина, Е.Г. Василевского. – М.: МГУ, 1989. – Ч.1. – 386 с.

Казаченок, Ю.В. Педагогические условия формирования конкурентоспособности выпускников-экономистов в рамках нового образовательного стандарта / Ю.В. Казаченок. // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Секция «Образование. Педагогические науки». – Челябинск: Издательский центр ЮУрГУ, 2011. – № 38(255). – С. 79-83.

Катровский, А.П. Формирование и развитие территориальной структуры высшего образования в России / А.П. Катровский. – М.: Междунар. отношения, 2003. – 208 с.

Кун, Н.А. Легенды и мифы Древней Греции / Н.А. Кун. – Пермь: Книжное издательство, 1990. – 427 с.

Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова; С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – 4-е изд., дополненное. – М.: Азбуковник, 1999. – 944 с.

Осокина, О. А. Становление и развитие государственно-общественной системы высшего образования в России: Традиции и современность: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук / О.А. Осокина. – М.: Моск. психолого-соц. ин-т, 2005. – 19 с.

Разманова, Н.А. Становление и развитие финансово-экономического образования в России: XIX-20-е годы XX века: автореферат дис. ... доктора исторических наук / Н.А. Разманова. – М.: Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова, 2003. – 43 с.

Серкова Г.Г. Профессионально-управленческая культура руководителя образовательного учреждения: учебно-методическое пособие для студ. и преподавателей пед. вузов и учрежд. доп. проф. образования / Г.Г. Серкова, Е.А. Гнатышина. – Челябинск: ИИУМЦ «Образование», 2006. – 156 с.

Сурин, А.И. История экономики и экономических учений: учебно-метод. пособие. – М.: Финансы и статистика, 2000. – 200 с.

Федосов, Д. А. Высшая школа России 90-х годов XX века: автореферат дис. ... кандидата исторических наук / Д.А. Федосов. – М.: Моск. гос. ун-т им. М.В. Ломоносова, 2007. – 26 с.

Хасанова, А. Ш. Конкурентные отношения и их трансформация в современных условиях: диссертация ... доктора экономических наук: 08.00.01 / А.Ш. Хасанова. – Казань, 1999. – 381 с.

Ядгаров, Я.С. История экономических учений: учебник. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: ИНФРА-М, 2008. – 480 с.

УДК 159.99

МЕТОД SANDPLAY В РАБОТЕ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА ДОУ: ФОРМИРОВАНИЕ КОЛЛЕКЦИИ И ОРГАНИЗАЦИЯ КАБИНЕТА

Ли О.В.,

психолог ГKKП «Ясли-сад №2 отдела образования акимата г. Костаная»

Матвеева Н.А.,

*кандидат педагогических наук,
старший преподаватель, КГПИ,
г. Костанай, Казахстан*

Аннотация

Мақала мектеп жасына дейінгі білім беру мекемелеріндегі психолог маманның жұмысында құм терапиясының қолданылуының ұйымдастыру-

шылық қырларына арналған. Мақалада «құм терапиясы» түсінігіне анықтама берілген. Бұнда құм терапиясы кабинетінің жабдықталуына, сонымен қатар «психологиялық құмсалғыштың» көлемі мен формасына, түсіне, жағдайы мен құмның құрылымына, миниатюралық пішіндер мен заттар коллекциясына, техникалық жабдықтарға жіті сипаттама берілген. Негізгі категориялар бойынша миниатюралық пішіндер мен заттардың классификациясы келтіріледі; мектеп жасына дейінгі балалармен жұмыс жасарда пайдаланылатын арнайы миниатюралардың коллекциясына қойылатын негізгі талаптар құрастырылған. Мақалада баланың «психологиялық құмсалғышпен» танысу кезеңінде автордың өз тәжірибесінде қолданатын жаттығулары ұсынылған.

Аннотация

Статья посвящена организационному аспекту использования песочной терапии в работе психолога дошкольного образовательного учреждения. В статье дано определение понятия «песочная терапия». Дано детальное описание оснащения кабинета песочной терапии, включая размеры и формы «психологической песочницы», цвет, состояние и структуру песка, коллекцию миниатюрных фигурок и предметов, техническое оснащение. Приводится классификация миниатюрных фигурок и предметов по базовым категориям, сформулированы основные требования к коллекции специальных миниатюр при работе с дошкольниками. Перечислены упражнения, которые используются в практике автора на этапе знакомства ребенка с «психологической песочницей».

Abstract

The article is devoted to the description of organizational aspect of using sandplay therapy in the work of preschool psychologist. It includes the definition of sandplay therapy, detailed description of consulting room equipment, such as the size and shape of a sandtray, the colour and structure of sand, the collection of miniature figures and objects, and its technical equipment. The classification of miniature figures and objects on the criteria of category is given; basic requirements to the collection of special miniatures when working with preschoolers are formulated. Some exercises used in the practice of the author on the stage of introduction the child with the sandtray are listed.

Түйінді сөздер: ойын терапиясы, құм терапиясы, құмтерапия, құм терапиясы кабинетін жабдықтау, психологиялық құмсалғыш, миниатюралық пішіндердің коллекциясы.

Ключевые слова: игротерапия, песочная терапия, пескотерапия, оснащение кабинета песочной терапии, психологическая песочница, коллекция миниатюрных фигурок.

Key words: play therapy, sandplay therapy, sandtray therapy, consulting room equipment, sandtray, collection of miniature figures.

1. Введение.

Началом использования подноса с песком в психологической практике принято считать конец 1920-х годов. Сегодня песочная терапия (пескотерапия, от англ. *sandplay*) – это один из методов игротерапии, суть которого заключается в «создании свободного и защищенного пространства», в котором ребенок или взрослый могут выражать и исследовать свой мир, превращая свой опыт и свои переживания, часто непонятные или тревожащие, в зримые и осязаемые образы. Картина на песке может быть понята как трехмерное изображение какого-либо аспекта душевного состояния. Неосознанная проблема разыгрывается в песочнице, подобно драме, конфликт переносится из внутреннего мира во внешний и делается зримым» (Kalff²⁰⁰³).

Для работы по этому методу необходимо использование такого инструментария в кабинете психолога, как психологическая песочница («поднос») с чистым промытым, просеянным и прокалённым песком и коллекция миниатюрных фигурок, отражающих все аспекты жизни как реальной, так и сказочно-мифологической (*Штейнхард, 2001*).

2. Материалы и методы.

2.1 Песочница. Согласно материалам семинара для педагогов-психологов «Песочная терапия в работе с младшими школьниками и их родителями» (*Конаныхина, 2010*), существует большое разнообразие типов, форм и размеров подносов или лотков используемых в песочной терапии. В своей практике мы используем *классическую «психологическую песочницу» (sandtray)*, которая представляет собой деревянный ящик размером 50*70*8 (50*70 – размер поля, 8 – глубина). Считается, что именно такой размер песочницы соответствует объему поля зрительного восприятия (охват всего «мира» одним взглядом, не перемещая глаз). Внутренняя часть ящика выкрашена в голубой цвет, символизирующий небо и воду. Данный размер песочницы позволяет работать индивидуально или с группой 3-4 человека.

Наряду с классической формой песочницы существуют и другие по форме песочницы: круглые, квадратные, прямоугольные и другие.

Круглая песочница, или *мандала*, облегчает сосредоточение на картине. Данный вид песочницы может быть использован с детьми, чтобы способствовать снижению их беспокойства и волнения.

Квадратная песочница провоцирует стремление человека занять ее центр, найти идею, объединяющую все элементы картины. Такая песочница хороша для коррекционных занятий.

Прямоугольная песочница отражает проблемы, конфликты более ясно. Работая с данной песочницей легче собрать психодиагностическую информацию о ребенке (*Конаныхина, 2010*).

2.2 Песок. Песочница должна быть на 1/3 заполнена песком. Для работы с детьми песок должен быть просеян, промыт, просушен и при необходимости прокален в духовке. Песок как природный материал загрязняется, поэтому его нужно периодически просеивать и промывать.

При знакомстве ребенка с «психологической песочницей» следует предложить поиграть с мокрым песком, а затем играть с сухим песком, используя при этом ведерко, грабли, лопатку, различные формочки, изображающие транспорт, людей, животных (*Кузуб & Осипук, 2011*).

Например, *упражнение «Здравствуй, песок!»*

Инструкция: Это песочница. Она наполовину заполнена песком. Синие борта – символизируют небо, а дно – воду если песок раздвинуть, то можно создать реки, озера, горы, пещеры и многое другое. Давайте с вами познакомимся с песком.

Положите свои ладошки на песочек. Давайте его погладим внутренней, затем тыльной стороной ладони. Какой песок? (сухой, шершавый, мягкий).

Теперь давайте плавными движениями, как змейки, пробежим по песку пальчиками. А теперь закопаем друг другу ладошки!

Теперь возьмем песок крепко-крепко за руки, а потом потихоньку отпустим его (сначала берется сухой песок в кулачки и высыпается; затем – мокрый). Какой песочек крепче держал вас за ручки, сухой или мокрый? А какой вам больше нравится? (далее занятие продолжается в том песке, который выбрал ребенок).

Другой вариант – *упражнение-игра «Необыкновенные следы»*, которое не просто знакомит детей с песочницей, но и способствует развитию воображения и тактильного восприятия. Игра может проводиться как индивидуально, так и в группе.

Инструкция: Положите свои ладошки на песочек. Давайте представим, что наши ручки – это лапки медвежат. Покажите, как ходят медвежата! Вот идут медвежата (ребенок кулачками и ладонями с силой надавливает на песок).

А теперь покажите, как по песочку прыгают зайцы. Прыг-скок! (кончиками пальцев ребенок ударяет по поверхности песка, двигаясь в разных направлениях).

Теперь по нашему песочку побежали жучки-паучки (ребенок двигает всеми пальцами, имитируя движение насекомых). Паучки спрятались (ребенок полностью погружает руки в песок) и поздоровались друг с другом (встречаются под песком руками друг с другом).

Посмотрите, какие необыкновенные следы появляются на нашем песке! (ребенок оставляет на песке самые разнообразные следы). Что за загадочное животное могло их оставить? (придумывает название для фантастического животного, которое оставило такие следы. Впоследствии это животное можно нарисовать и сделать его жителем сказочной страны).

Также в нашей практике мы часто используем различные шерринг-упражнения. Например, *упражнение «Выбери меня!»* с песком, отличающимся по цвету, состоянию и структуре.

Ребенку или группе детей предлагаются баночки с песком: 1-я баночка – сухой песок; 2-я баночка – сухой песок (отличается от 1-ой баночки цветом); 3-я баночка – сухой песок (отличается от 1-ой и 2-ой баночки структурой); 4-я баночка – влажный песок.

Инструкция: «Вам нужно посмотреть и пощупать этот песок и сказать, какие ощущения, ассоциации он у вас вызывает?»

Разный по структуре, по цвету, по наличию или отсутствию воды песок вызывает совершенно разные эмоции, ощущения, чувства. «Сухой песок – нежный, легкий, переменчивый, сыпучий, он напоминает о вечности, бесконечности бытия. Смешанный с водой, песок становится более темным и начинает приобретать качества земли и ему можно придать форму. Мокрый песок позволяет «двигаться вглубь или взбираться вверх» (Кузуб & Осипук, 2011). Однако необходимо следить за реакцией детей при манипуляциях с сухим и мокрым песком. Если какой-то ребенок испытывает неприятные ощущения, нельзя настаивать на продолжении занятий в песке.

2.3 Коллекция миниатюрных фигурок и предметов. Также для работы понадобится *коллекция миниатюрных фигурок*, из которых ребенок выбирает то, что притягивает или, наоборот, пугает или отталкивает его. В ходе занятия ему сначала предлагается выбрать фигурки, которые привлекают внимание, и построить из них композицию на песке. После того, как он это сделал, его просят дать название построенному, и рассказать об этом историю.

Не существует стандартной коллекции специальных миниатюр, используемых в песочной терапии. Их общее количество может варьироваться от нескольких сотен до нескольких тысяч. Однако существуют определенные требования, которым используемые фигурки должны соответствовать:

1) коллекция должна быть представлена объектами различных размеров (больших и крошечных), высотой не более 8 см. Но надо быть осторожными, работая с маленькими детьми, т.к. они все тащат в рот – слишком мелкие фигурки не использовать;

2) фигурки должны быть сделаны из разных материалов: металла, стекла, глины, древесины, пластмассы и др.;

3) миниатюры должны быть различных цветов и структур: бесцветных и ярких цветов, прозрачные и непрозрачные;

4) фигурки должны быть символически ценными, привлекательными и непривлекательными; прекрасными и ужасными; символами добра и зла, гармонии и абсурда.

В целом, коллекция миниатюрных объектов должна включать фигурки следующих категорий (Mitchell & Friedman, ¹⁹⁹⁴; Kalfff ²⁰⁰³; Кузуб & Осипук, 2011; Доронина, 2013):

– группа «люди» должна включать персонажей различных возрастов, рас, профессий; из разных исторических периодов; положительных и отрицательных, реалистичных и нереалистичных персонажей;

– группа «здания» – религиозные и нерелигиозные здания, здания больниц, школы, замки, пещеры, палатки или шатры, дома представителей разных культур и сословий;

- группа «постройки» – мосты, ограды, ворота, загоны для скота и др.;
- группа «предметы мебели» для кухонь, ванных, спален, гостиных, а также садовая и больничная мебель;
- группа «домашняя утварь» – горшки, кастрюльки, сковородки, тарелки, чашки, блюда, ножи, вилки, ложки, а также предметы обихода (зеркало, метла, топор, ухват и др.)
- группа «растения» – деревья и кустарники (в разное время года), клумбы, фрукты, овощи, ягоды, грибы, цветы и др.;
- группа «наземные животные» – млекопитающие, грызуны, земноводные, пресмыкающиеся, черви, обитатели джунглей, равнин, пустынь, горные животные (в том числе домашние животные различных видов), доисторические животные (динозавры), животных из мультфильмов;
- группа «летающие животные» – птицы, обитающие на воде и на суше, дикие и домашние, птицы – персонажи мультфильмов, доисторические птицы (птеродактиль, археоптерикс), а также насекомые – муравьи, мухи, москиты, жуки, кузнечики, пауки и бабочки.
- группа «водные обитатели» – всевозможные виды рыб, включая обитающих в тропических широтах, акулу и рыбу-меч, дельфинов и китов, а также моржи и морские котики, осьминоги, крабы, моллюски, морские коньки;
- группа «транспорт» – сухопутный, воздушный, водный, космический, боевой;
- группа «природные объекты и материалы» – кристаллы и минералы, камни, кора дерева, сухие растения, мох, камешки, ракушки, веточки, семена, перья, косточки плодов, шишки, желуди, каштаны и др.;
- группа «небесные объекты» – солнце, луна, радуга, облака, звезды;
- группа «предметы быта» – бусы, украшения, ключи, замочки, коробочки, карты, нитки, пуговицы, цепочки, кусочки кожи, меха, ювелирные изделия, монеты, миниатюрные часы, весы, маятник, ларцы, коробочки, миниатюрные музыкальные инструменты;
- группа «особые символические предметы» – символические предметы для загадывания желаний (колодец желаний), сундуки сокровищ, ловцы снов, саркофаги, весы правосудия, стеклянный шар «глаз» и др.;
- группа «буквы»;
- группа «цифры»;
- группа «геометрические фигуры»;
- группа «сказочные герои» – добрые и злые.

Если для занятий не хватит каких-либо фигурок-образцов, их можно создать самостоятельно. Для этого кроме миниатюрных фигур в кабинете желательно иметь следующие материалы: ткань, нитки, тесьму, глину, пластилин, цветную бумагу, маркеры, тесто для лепки.

Обычно миниатюрные предметы располагаются на полках: они могут быть сгруппированы по категориям на открытых полках (швейцарский вариант), по категориям в прозрачных ящиках (английский вариант) или в разнобой на открытых полках (Рис. 1).



Рисунок 1. Организация коллекции миниатюрных фигурок для песочной терапии

В работе с песком, также как и в работе со сновидениями в юнгианском подходе, важна серия работ. Первые картины часто показывают ситуации, отражающие то, что происходит во внешней реальности. Но вскоре возникают символы, которые указывают на внутренние проблемы создателя композиций. Играя, ребенок все глубже погружается в себя и делает внутреннюю ситуацию зримой. «Одновременно, в процессе создания символических картин усиливается связь между сознанием и глубокими бессознательными слоями психики, несущими в себе потенциал для роста, изменения, и исцеления – между Эго и Самостью, направляющим принципом всей личности» (Сандер, 2015).

2.4 Техническое оснащение. Для отслеживания динамики песочных картин в процессе терапии, очень важно на каждом занятии иметь под рукой *фотоаппарат*. Он нужен для того, чтобы сделать снимок после построения и обсуждения песочной картины. Фотография подноса должна полно отражать все, даже мелкие предметы и сооружения.

3. Результаты.

Использование метода Sandplay в работе психолога ДОО предоставляет возможность ребенку избавиться от психологических травм с помощью перенесения на плоскость песочницы страхов, агрессии, фантазий, желаний и формирование ощущения связи и контроля над своими внутренними побуждениями. Необходимо помнить, что цель такой терапии всегда – не менять и переделывать ребенка, не учить его каким-то специальным поведенческим навыкам, а *дать ему возможность быть самим собой*. При этом полностью исключается негативная оценка действий и результатов ребенка и максимально поощряется фантазия и творческий подход.

На основе опыта использования арт-терапии в работе с детьми М.В. Киселева и В.А. Кулганов сформулировали следующие *основные правила восприятия песочницы психологом* (Киселева & Кулганов, 2014):

Правило 1. Фигурка является тем, чем называет ее клиент. Например, стеклянные прозрачные предметы могут быть символом чистоты, птицы – символом свободы или представлять в песочной картине значимых для клиента людей. Следовательно, для более точного восприятия песочной картины психологу необходимо просить клиента рассказать о предметах, находящихся в песочнице.

Правило 2. Психологу необходимо учитывать символическое значение объекта, то есть то значение, которое приписывается объекту с точки зрения религии, культуры, ментальности. Для этого специалист может использовать словарь или энциклопедию символов.

Правило 3. Психологу необходимо обратить внимание на следующее:

- первую фигуру, размещенную в подносе (что наиболее актуально на сегодняшний день);
- фигуры, отобранные для строительства, но оставленные в корзинке, не использованные для построения песочной картины (что еще не готово стать видимым, но уже обозначено);
- фигуры, которые часто переставлялись в ходе строительства (что является объектом постоянных манипуляций);
- название песочной картины.

4. Выводы.

Песочная терапия как метод работы педагога-психолога в работе с дошкольниками может применяться с целью диагностики, оказания первичной психологической помощи, как метод коррекционного воздействия (например, при наличии у ребенка эмоциональных и поведенческих нарушений невротического характера).

Для работы по этому методу необходимо использование определенного инструментария в кабинете психолога, включающего две группы материалов. К первой группе относятся песок и вода. Они являются естественными природными веществами и присутствуют в любой экологической системе. В песочной терапии материалы данной группы могут использоваться либо отдельно друг от друга, сохраняя при этом свои уникальные свойства, либо

вместе, в результате чего они меняют свои свойства и формируют третий материал. Ко второй группе материалов относятся различные предметы, используемые в песочной терапии. Все они обладают определенным содержанием, делятся на разные группы и вызывают у дошкольника различные реакции.

Список литературы

- Доронина Е.В. Практические рекомендации по использованию метода «песочной терапии» – Великий Новгород, 2013. – 26 с.
- Киселева М.В., Кулганов В.А. Арт-терапия в психологическом консультировании: учебное пособие. – СПб: Речь, 2014. – 64 с.
- Кузуб Н.В., Осипук Э.И. В гостях у песочной феи. Организация педагогической песочницы и игр с песком для детей дошкольного возраста. Методическое пособие для воспитателей и психологов дошкольных учреждений. – СПб.: Речь: М.: Сфера, 2011. – 61 с.
- Штейнхард Ленор. Юнгианская песочная психотерапия. – СПб.: Питер, 2001. – 320с.
- Kalff Dora. Sandplay: A Psychotherapeutic Approach to the Psyche. – Temenos Press, California, 2003.
- Mitchell R., Friedman H. Sandplay: Past, present and future. – New York: Routledge, 1994.
- Конаныхина Е.Ю. Семинар для педагогов-психологов «Песочная терапия в работе с младшими школьниками и их родителями» [Электронный ресурс] // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок». – 2010. URL: <http://festival.1september.ru/articles/589577/> (дата обращения 05.11.2015).
- Сандер Дональд. Что такое песочная терапия? [Электронный ресурс] // Сайт Российской Ассоциации юнгианской песочной терапии. – URL: <http://sandtherapy.org/> (дата обращения 21.11.2015).

УДК 37.017.4

КУЛЬТУРА КАЗАХСКОГО НАРОДА КАК ФАКТОР ПРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ

*Ловцова Д.П.,
старший преподаватель КГПИ
Шолпанбаева Г.А.,
старший преподаватель КГПИ,
г. Костанай, Казахстан*

Аннотация

Мақалада тұлғаның рухани жетілдірілуі, өсіп келе жатқан ұрпақтың адамгершілік тәрбиесі мәселелерімен ерекшеленген салтты қазақ мәдениеті қарастырылады. Сонымен қатар қазақ ойшыларының шығармашылығындағы рухани-адамгершілік байлықтары жайындағы мәселелер қарастырылады. Берілген мақалада автор толеранттық, намыс, әділеттілік, төзімділік, патриотизм деген ұғымдарды құнды мазмұнға қазақ халқының мәдениетінің құндылығы жайында ұғымдарды меңгереді. Автор жас ұрпақ отбасы білім беру тәжірибесі байлығы, адамдар, ережелер, нормалар мен адам мінез-құлық қағидалары адамгершілік тәжірибесін біріктіру, салт-дәстүрін құнды деп қорытындыға келеді. Бастапқы ерекшеліктеріне сәйкес әлеуметтік-экономикалық мәдени және тарихи, табиғи және климаттық жағдайлары қазақтардың жас ұрпақ тәрбиесіне, олардың талаптарын әзірледі.

Аннотация

В статье рассматривается традиционная казахская культура, которая отличалась высокой преемственностью в вопросах нравственного воспитания подрастающего поколения, духовного совершенствования личности. Также обращается внимание на проблемы духовно нравственных ценностей

в творчестве казахских мыслителей. В представленной статье автор рассматривает такие понятия, как толерантность, честь, справедливость, терпимость, патриотизм, где терпимость или толерантность являются одной из основных категорий, раскрывающие ценностное содержание казахской нравственной культуры. Автор приходит к выводу, что богатый опыт семейного воспитания подрастающих поколений создал обычаи и традиции, в которых соединяются нравственный опыт народа, правила, нормы и принципы поведения человека. В соответствии со своеобразными особенностями социально-экономических, культурно-исторических, природно-климатических условий у казахов сложились свои требования в воспитании подрастающего поколения.

Abstract

The given article is devoted to the traditional Kazakh culture that is significant by the high succession in the questions concerning moral upbringing of future generations as well as spiritual development of the personality. The article deals with problems of spiritual and moral values in the creative activity of Kazakh thinkers. The author views such notions as tolerance, honour, justice, patience, patriotism, where tolerance and patience are the key concepts aimed at disclosing the value of the content of Kazakh moral culture. The author comes to a conclusion that rich moral experience of family upbringing of future generations created traditions and customs where moral experience of the nation as well as rules, norms and principles of behaviour have been united. In accordance with specific peculiarities of social and economic, cultural and historic, natural and climatic conditions the Kazakh people formed their requirements for the upbringing of future generations.

Түйінді сөздер: қазақ мәдениеті; рухани-адамгершілік тәрбие; толлеранттық.

Ключевые слова: казахская культура; духовно-нравственное воспитание; толлерантность.

Key words: kazakh culture; spiritually moral education; tolerance.

1. Введение.

Казахская культура - одна из богатейших и самобытнейших культур Евразии.

Культура – это, прежде всего память, которую от поколения к поколению передают лучшие сыны народа. В формировании нового человека исключительно велико значение нравственного воспитания. Нравственно-духовное воспитание – важнейший механизм трансляции и воспроизводства культурных ценностей, идеалов и смыслов жизни, форма и содержание которого детерминированы спецификой «национально-культурного мира», образуемого историей, языком, философией, литературой, традициями, психологией.

Реализация задач нравственно-духовного воспитания рассматривается в качестве важнейшего условия сохранения отечественной культуры как целостного явления и главной предпосылки духовной безопасности общества, ибо лишь «культурное самостояние» есть залог величия народа и независимости.

Казахский народ – один из тех народов, который ценит и дорожит родственными отношениями. У этого народа каждое отношение имеет свое негласное обоснование, заложенное в определенных нормах взаимоотношений (обычаях, традициях), предполагает определенную последовательность тех или иных действий, их внешнее проявление через обряд, ритуал.

2. Материалы и методы.

Развитие современного Казахстана невозможно без изучения истории и культуры народа, без понимания истоков этнического развития, приоритетных духовных, нравственных ценностей казахской культуры. В духовной истории прошлого казахского народа заложены

глубинные истоки национальной идентичности, которые составляют ценностно-смысловую основу исторического процесса и конкретной этносоциальной реальности. Духовные ценности, накопленные за длительную историю развития казахской культуры должны составить историко-культурную основу современной культуры. Кочевой образ жизни наложил отпечаток и определил уникальность культуры народа, его менталитета, обычаев и традиций. Духовный мир казахов веками вбирал в себя многие культурные влияния, переплавляя и ассимилируя их в своих исконных степных традициях. Эти традиции были столь прочны, что ни политические катастрофы и войны, ни культурная экспансия великих соседей (Китай, Россия), ни арабское и монгольское влияние, ни исламизация не смогли изменить их коренным образом. Причина этой жизнеспособности и жизнестойкости кроется, видимо, в том, что способ хозяйствования и тип цивилизации оставались практически неизменными на протяжении многих веков. Изучая историю, невольно приходишь к мысли, как поразительно сильно было желание наших предков сохранить свои традиции, обычаи, верования. Номады ревностно оберегали свою самобытность: не впустили в свой менталитет влияние обычаев китайцев или монголов. Духовно-нравственные ценности казахского этноса отражают такие добродетели как гостеприимство, терпимость, великодушие, человеческое общение и т.д. Это то ядро, которое заложено в генетической памяти казахов и передается от поколения к поколению.

3. Результаты и обсуждение.

Богата традициями казахская культура. Устные народные традиции, творчество акынов и жырау всегда несли большой воспитательный потенциал. Традиционная казахская культура отличалась высокой преемственностью в вопросах нравственного воспитания подрастающего поколения, духовного совершенствования личности. Именно устное народное творчество являлось средством коммуникации поколений, оно несло на себе нагрузку своеобразного института духовности и нравственности, являлось средством народного воспитания. Устное народное творчество можно назвать энциклопедией народной жизни, произведения его имели огромное влияние на духовно-нравственное формирование детей и молодежи. В условиях почти полной неграмотности эти произведения играли весьма важную роль в формировании личности от самых малых лет до глубокой старости. Посредством их из поколения в поколение закреплялись традиционные ценности общества.

Кроме устного народного творчества важнейшими средствами народного воспитания духовности и нравственности казахов являются: музыкальный фольклор, декоративно-прикладное искусство, традиции и обычаи, ритуалы и церемонии, национальные игры, традиции народной педагогики.

Духовная культура представляет внутренний мир каждого отдельного человека и форму его выражения по созданию и сохранению духовных ценностей. Духовная культура казахского народа является одним из важных звеньев традиционной культуры, располагающей потенциальными духовно-нравственными возможностями по формированию духовно-нравственного и ценностного сознания. Сложность системы духовной культуры заключается в том, что она имеет в своем содержании традиционные структурные компоненты.

В условиях становления казахской государственности ценностным смыслом для народа выступали такие понятия, как этническое единство, честь, справедливость, терпимость, выносливость, патриотизм, родовитость и т.д. Терпимость или толерантность является одной из основных категорий, раскрывающей ценностное содержание казахской нравственной культуры, что означает терпеливость, выносливость в зависимости от того, в каком словосочетании она применяется. Например, если используется в экономике, то соотносится с трудом людей в создании экономических ресурсов, добывания источников материального блага, то есть показывает результаты сочетания терпеливого труда с выносливостью. Если это понятие применяется в религии, то означает веротерпимость, терпеливое отношение к представителям и ценностям религиозной культуры других народов и т.д. Толерантность как этическая категория может успешно применяться как понятие нравственной культуры и означа-

ет терпимость в межчеловеческих отношениях к восприятию добра и зла, как проявление благородства по отношению к слабым и обездоленным; воспринимается как выносливость в борьбе за справедливость, осуществление подхода к осознанному сочетанию интересов и прав каждого человека с интересами и правами общества, коллектива при регулировании поведения людей. Посредством устного поэтического творчества эти качества прививались в людях, и не одно поколение воспитывалось на мудрых и правдивых примерах своих предков. Передавался не только опыт прошлых лет, но и прививалась специфика мышления, особенность менталитета казахского народа, в данном случае терпение и выносливость. Можно предположить, что для традиционной казахской культуры толерантность характерна изначально. В условиях кочевого скотоводческого хозяйства, приспособление к природным условиям резко континентального климата, слабой обеспеченности атмосферными осадками и другими водными источниками, характерных для территории степной, полупустынной и пустынной зон умеренного пояса Евразии, сохранение жизненно необходимого живого и материального имущества не проходило, думается, без выносливости и терпения. Поэтому как понятие ценностно осознанное, имеющее необходимое основание имеет право на утверждение в жизни. Более того, этим понятием и пронизано все духовное и материальное богатство народа. Сохранить свою уникальную культуру в тяжелых природных условиях народ смог благодаря именно таким человеческим качествам, и самое главное осознать это качество. «Непосредственная близость казахов к природе, – пишет М.Орынбеков, – близость с эмоциональной позиции к наблюдаемому, воспринимаемому миру нашла свое отражение в понимании ими своего внутреннего мира, нравственных начал существования» [1, с.87].

Как отмечает А.Н. Нысанбаев, многие мыслители казахского народа в своем творчестве проблеме духовно-нравственных ценностей отводили важное место и их идеи «служат источником возрождения казахской национальной культуры и духовности в начале XXI века» [2, с.49]. В творчестве аль-Фараби, например, дается свое видение по вопросам добра, справедливости, нравственности. Абу Наср аль-Фараби духовное возрождение человека рассматривает через становление его добродетельности и рассматривает добродетель как средство нравственного улучшения человека, а под добродетелью характеризует все, что способствует достижению счастья и добра. «И человек этот благодаря тому, что переливается от него в его воспринимающий разум, становится мудрецом, философом, обладателем совершенного разума, а благодаря тому, что протекает от него в его способность воображения, – пророком, прорицателем будущего и истолкователем текущих частных событий – все это благодаря тому существованию, в котором он познает божественное. Подобный человек обладает высшей степенью человеческого совершенства и находится на вершине счастья. Этот человек является тем, кому известно любое действие, с помощью которого можно достичь счастья...» [3, с.11]. В памятнике тюркской культуры «Диване лугатат-турке» Махмуда Кашгари запечатлены этические ценности и нормы поведения, специфическое мировосприятие тюркских народов в XI веке, впитавшее в себя все предшествующее наследие предков. Кашгари обращает внимание не только на важность знания, воспитания, нравственности в общественной жизни людей, но и на роль языка как мощного рычага в регуляции отношений между родами. Родной язык, по мнению М. Кашгари, важное средство общения и сближения тюркских народов, концентрированное выражение социального и духовного опыта нации. Эта мысль ученого весьма актуальна сегодня, в условиях суверенного Казахстана.

Мыслитель Абай вот уже почти два столетия восхищает различные поколения людей глубиной своей мысли и яркостью языка. Его известность переступила границы Казахской земли, а его талант стал достоянием всего мира. Но особую роль Абай сыграл в духовном единении двух народов – казахского и русского. Он много размышляет о сущности жизни и взаимопроникновении культур. Его мысли – это те кирпичики-основания, на которых заложена современная философия свободного Казахстана.

Его тематическая группа прозаических «Слов» состоит из рассуждений и наставлений об образовании, знании и воспитании. Пожалуй, это самая животрепещущая из всех тем,

волновавших поэта. Всюду речь идет об отсталости казахского народа в экономической жизни, в образовании, в науке и культуре, в чем поэт обвиняет «сильных мира сего»: царских чиновников, волостных правителей, баев и биев, а также всех невежественных, раболепствующих и пресмыкающихся перед ними людей. Беспощадно бичуя все, что держит народ в беспросветной тьме, что тормозит прогресс и просвещение, Абай всеми силами доказывал необходимость нести казахам науку и культуру, чтобы стать вровень с другими народами.

Причину прогресса, успехов и достижений в области экономики и культуры он видит в честном труде на благо человека, народа и родины. «Ум и знания – плоды труда», – пишет он в «Сорок третьем слове».

Абай решительно осуждал строй насилия, эксплуатации, родовые междоусобицы, боролся с культурной отсталостью, звал народ к просвещению. Своим творчеством Абай содействовал пробуждению и развитию национального самосознания казахского народа.

Иасау и проповедовал ценности нравственной культуры. Он стремился к тому, чтобы современное ему общество освободилось от негативов, грехопадений, и хотел довести до сознания каждого необходимость обращения к богословию, призывающему к обогащению духовных качеств человека.

Но, тем не менее, настало время определить всю полноту и багаж духовных ценностей, накопленный в этнокультурном пространстве на протяжении длительной истории. Именно развитие духовно-нравственных ценностей является обязательным основанием для создания и формирования национальной идентичности, создания конструктивной перспективы современного казахстанского общества. Научные поиски и развитие культуры показывают, что корни духовных ценностей необходимо искать в недрах человеческой жизни, в этнической культуре народа, его менталитете, в основаниях нравственности. В целом, фундаментальное основание этого явления составляют взаимосвязанные между собой различные факторы, способствующие становлению и развитию духовности, к которым относятся: образованность, гуманность, моральность, эстетичность, философское и психологическое основания, искусство и творчество. Возрождение национальных ценностных приоритетов возможно только через духовно-нравственное обновление и формирование основ нравственных качеств каждого отдельного человека.

Культурная идентичность играет важную роль в культуре, потому что отождествление себя с культурой репрезентирует человека как творца культуры, а значит и творца диалога культур, который сегодня является в условиях глобализации способом существования культур и самого человека. Диалог Восток-Запад – это диалог культурной восточной идентичности и западной. В той и другой традициях, несмотря на все различия, существует тенденция понимания. Если охватить периоды развития культуры и знаменитых представителей культуры, то выявляется общая универсальная тенденция – идентификация в контексте культурной идентичности. Культурное коммуникативное пространство – мир разнообразных языков, культурных национальных миров – формирует установки нашего сознания на диалог культур. Гуманизм в диалоге культур – это признание самобытности и многообразия культур. Каждая культура представляется целостным организмом, который обладает как открытостью, так и закрытостью. Иначе бы культуры растворялись друг в друге. Бахтин М. утверждал, что «чужая культура только в глазах другой культуры раскрывает себя полнее глубже. Один смысл раскрывает свои глубины, встретившись с другим, чужим смыслом, между ними начинается как бы диалог, который преодолевает замкнутость и односторонность этих смыслов, этих культур. При такой диалогической встрече двух культур они не сливаются и не смешиваются, каждая сохраняет свое единство и открытую целостность, но они взаимно обогащаются» [4, с.354]. Поиск культурной идентичности является адекватной реакцией на современные культурные процессы, чтобы не потерять себя в этом культурном многообразии, необходима опора на фундаментальную сущность своей культуры и свой язык, в которых содержится культурный смысл бытия.

Наверное, нет темы более важной для понимания культуры, чем нравственность. Порой трудно определить, где заканчивается культура и начинается нравственность, настолько тесная и глубокая взаимосвязь существует между ними. Действительно, можно аргументировано доказать (и уже было доказано), что значительная часть содержания культуры и цели ее освоения состоят в том, чтобы обеспечить включение индивида в культурно-специфичные процессы и постижение им норм нравственности, справедливости и честности.

Нравственность – это личностная характеристика, объединяющая такие качества и свойства, как доброта, порядочность, честность, правдивость, справедливость, трудолюбие, дисциплинированность, коллективизм, регулирующие индивидуальное поведение человека. Поведение человека оценивается по степени соответствия определенным правилам. Если бы таких правил не было, то один и тот же поступок оценивался бы с разных позиций и люди не могли бы прийти к единому мнению – хорошо или плохо поступил человек. Правило, имеющее общий характер, т.е. распространяющееся на множество одинаковых поступков, носит название нравственной нормы.

Стать нравственным – означает стать истинно мыслящим, т.е. способным самостоятельно отыскать принцип, который объединил бы всю совокупность этических требований, в котором все многообразные и противоречивые жизненные впечатления слились бы в гармонию. Поиск такого внутреннего стержня обусловлен собственной активностью, самостоятельно сформированными нравственными убеждениями.

Духовно-нравственное воспитание – один из аспектов воспитания, направленный на усвоение подрастающими поколениями и претворение в практическое действие и поведение высших духовных ценностей. Через постепенные изменения нрава, характера, мотивов, приоритетов человека к милосердию, ответственности за свои мысли, слова, поступки посредством применения приобретенных знаний. Духовно-нравственное воспитание начинается с рождения человека и идет всю жизнь, через общение, трудовую деятельность, повседневные дела, делая человека завтра лучше, чем сегодня.

4. Выводы.

Богатое культурное духовное наследие нашего прошлого практически остается невостребованным. Молодое поколение на сегодняшний день, к глубокому сожалению, имеет практически очень слабое представление о нравственной культуре народа, примерах из исторического прошлого нашей Родины. Широкое распространение, среди молодежи, получают наркотики, насилие, а нравственные и культурные ценности уходят на задний план. Это очень нездоровая и опасная тенденция, которую нужно устранять. Это не значит, что нужно слепо вернуться к прошлому, и следовать древним традициям и нравственным нормам. Однако для гармоничного развития современной личности необходимо приобщение к сокровищам духовной культуры народа.

Актуальность проблемы духовно-нравственного воспитания связана с тем, что в современном мире человек живет и развивается, окруженный множеством разнообразных источников сильного воздействия на него как позитивного, так и негативного характера (это, в первую очередь, средства массовой информации и коммуникации, неорганизованные события окружающей среды), которые постоянно оказывают огромное влияние на неокрепший интеллект и чувства молодого человека, на его формирующуюся сферу нравственности.

Современное общество находится в состоянии глубокого кризиса. Был утерян тот духовный стержень, который многие века взгревал жизнь в сердцах людей. Теперь, для выхода из этого кризиса следует заняться прежде всего вопросами воспитания. И именно воспитания, а уже затем образования. Безусловно, семейное воспитание играет ведущую роль в формировании нравственного стержня личности, однако и учебные заведения должны активно участвовать в процессе становления личности.

«Великий закон культуры гласит: дайте каждому возможность сделаться тем, чем он способен быть» – Лев Толстой.

Список литературы

- Орынбеков М. Мироззрение древних казахов. – Алматы, 1996.
Нысанбаев А. Становление исламской философии в Казахстане. – Алматы, 2000.
Аль-Фараби. Социально-этические трактаты. – Алматы, 1973.
Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М., 1986.

EDUCATIONAL LEADERSHIP CHALLENGES IN THE ERA OF TECHNOLOGY

Nazeer Rabah,
doctorate student, ULIM

Аннотация

Для того чтобы подготовить школьных лидеров быть пионерами происходит внедрение технологий в школах, лидерские образовательные программы несут ответственность за подготовку и поддержку использования технологий в школах, сегодня и в будущем.

Abstract

In order to prepare school leaders to serve as technology chiefs in their schools, educational leadership programs have the responsibility of preparing and supporting present and future ranks to fully utilize technology in schools.

Onguko, Abdalla and Weber [5] stated: "With the current trends in use of technology in education, it is imperative for the preparation programs to incorporate aspects of the use of technology in educational leadership. The use of new information communications technology such as social networking software that incorporates both synchronous and asynchronous communication in the preparation programs, would be ideal. This would provide the principals an opportunity to use the technology while achieving the twin objectives of principal preparation and acquisition of more skills and knowledge about the utilization of technology for later use in their schools."

Schrum and colleagues [6] argued that the faculty of institutions of higher learning will need to serve as models for technologically enhanced instruction in the classroom. Before this can occur, some institutions of higher learning may need to remove barriers to the integration and use of technology in the college classroom. According to Brzycki and Dudt [1], these barriers were preparation and planning time; lack of support; and lack of access to technology.

The research of Bass and Leithwood shifted focus of instructional leadership to a greater emphasis on organization and followership. Their transformational leadership studies initiated a framework which included the leader's ability to increase the organization's capacity to innovate by elevating the follower's interest and motivation to a higher level. In addition, Leithwood [2] found that principal effects are achieved through fostering group goals, modeling desired behavior for others, providing intellectual stimulation, and individualized support. In this context, principals were better at supporting staff, providing recognition, awareness of school problems, seeking new ideas and focusing on follower's personal development. In addition, Leithwood's ideology is that "transformational leadership may well be a productive antidote to the stifling effects of excessive organizational constraint".

Transformational leadership assesses the leader's values, and how the leader interacts with the organizational members in a way that conveys his or her values to each of the members which engages and transforms them to accept these values as their own. The leader conveys these values to the organizational members through the use of several behaviors designed to attract the members to the leader's goal. These behavior attributes include charisma, motivation, intellectual stimulation, and individual consideration. Transformational leadership is associated with motivating associates to do more than they originally thought possible. The original expectation for performance is linked to an initial level of confidence or efficacy in the associates' perceived ability and motivation. Thus,

associates' perceptions of self efficacy or confidence, as well as their developmental potential, are enhanced through the transformational leadership process. The process of transforming associates does not merely empower them or delegate to them the responsibility for fulfilling a goal; rather, it develops their capability to determine their own course of action, if they lack that ability. Eventually, the followers will be in a position to assume some of the leader's responsibilities. In essence, the associates become leaders, and leaders become exemplary associates.

Brzycki and Dudt [1] surveyed three universities, and from the results identified five barriers that higher education faculty face when attempting to include technology into lessons. The most predominant barrier identified in their research, was lack of time. The majority of the participants reported not having enough time to plan and prepare with technological resources. One of the participants stated that the amount of time needed to incorporate technology was becoming an "imposition on their academic freedom, their personal time, and their teaching competency". Sahin and Thompson [3] noted in their study "workload and time required for computer use were a concern among the participants".

Brzycki and Dudt [1] also found that lack of support was a significant barrier to the use of technology in college classrooms. Similarly, Sahin and Thompson [3] noted in a study of 157 college faculty members that support was a frequently cited barrier. The researchers identified, using survey methods, that both instructional and technical support were linked with the use of technology in teaching. Fitzallen [2] noted that educator confidence fluctuates with the quality and amount of support provided. Support is a product of culture, and people are the most important resource in providing support. If the culture is not receptive to or supportive of the integration of technological tools, educators may face difficulty in adapting technological tools for their teaching. Goldstein and colleagues [3] argued that support can also involve incentives such as opportunities for promotion and leadership. These incentives, as well as peer pressure and collegial support, can influence teacher usage and success with technology.

Lack of access to technology can discourage potential users. A robust infrastructure must be in place to support technological needs. Maintaining a technology infrastructure requires leadership, a shared vision, and budgeting to meet educational needs. Higher education institutions are the largest and the most frequently used means of preparing school leaders and should serve as technology pathfinders for driving systematic improvement in schools.

Technology Standards

The International Society for Technology in Education (ISTE) is composed of more than 100,000 leaders and advocates for the advancement of learning through technology. ISTE [4] provides a framework called the National Educational Technology Standards (NETS) that serves as a guidepost for school leaders and educational leadership faculty to follow. These standards provide educational leadership faculty a "roadmap" for modeling best technology practices.

According to the NETS, there are five guiding principles, which should be modeled. First, school leaders need to inspire others through a shared vision that uses all technological resources in meeting student needs. A shared vision should align the short and long-range goals of the school for the integration and use of technology across the curriculum. Principals should serve as visionary leaders by empowering stakeholders to establish and achieve goals. College educators can serve as models for administrators by supporting technologically enhanced student-centered activities in college classrooms. Empowered administrative students may derive a sense of ownership and confidence, which may carry over to their workplace[4].

Second, school leaders should strive to create a culture that supports technology use, experimentation, and collaboration among peers. Teacher beliefs can affect the acceptance of technology into the classroom. Assumptions and bad experiences can severely hamper the integration of technology. Educational Leadership classes should serve as technologically enhanced test grounds for collaborative learning and research. School leaders returning to their workplaces can infuse newly acquired concepts into their school's culture, which may improve the teaching faculty's beliefs and attitudes towards technology.

Third, school leaders should also serve as effective technology leaders by providing time and resources that encourage professional development, networking, and learning communities. Professional development, such as is offered in educational leadership preparation programs, provides school leaders with growth in understanding technological tools and trends. Also, teacher professional development and networking allow the teacher to move beyond their own classroom to witness best practices, receive timely support to problems in the classroom, and to problem-solve with colleagues. It is the school leader's responsibility to lead this technology learning by committing time away from the classroom for professional development and by providing resources that may improve learning strategies. Educational Leadership faculty will also need professional development resources in order to model up-to-date technology usage in their instruction.

Fourth, school leaders should facilitate the integration and use of technology by managing resources effectively as student needs change. Managing technological resources requires direct observation of use and analyzing and sharing of data with stakeholders in order to improve instruction and allocation of resources. The systematic improvement of technological resources will require that principals maintain the technological infrastructure in order to stay current with student need and technological trends. Part of the maintenance of the infrastructure may revolve around locating local resources and establishing partnerships within the community. In order to serve as models for administrative students, Educational Leadership faculty will need to establish and maintain partnerships with outside networks to be used in locating technological resources. They will also need ongoing professional development so that they too remain up-to-date with regard to technological trends and changing student needs.

Finally, school leaders need to model the safe and ethical use of technology at school and abroad. They will need to serve as advocates for establishing policies that encourage and support student-centered instruction and the empowerment of all stakeholders in the educational process. Students will need to be provided guidance as they venture into the digital realm. By providing ethical instruction, students can become discerning travelers and hopefully avoid some of the pitfalls on the information highway. Educational Leadership faculty will need to model ethical use of technology in their college classrooms and guide educational leadership students toward the safe and ethical use of all available educational technology.

References

1. Brzycki, D., & Dudt, K. (2005). Overcoming barriers to technology use in teacher preparation programs. *Journal of Technology and Teacher Education*, 13(4), 619-641.
2. Fitzallen, N. (2005). Integrating ICT into professional practice: A case study of four mathematics teachers. In P. Clarkson, D. Gronn, M. Horne, A. McDonough, R. Pierce, & A. Roche (Eds.), *Building connections: Research, theory, and practice – Proceedings of the 28th annual conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia* (pp. 353-360). Sydney: MERGA.
3. Goldstein, O., Waldman, N., Tesler, B., Shonfeld, M., Forkush-Baruch, A., Mor, N., Zolkovich, Z., Heilweil, I., Kozminsky, L., & Zidan, W. (2011). Information and communication technologies (ICT) integration by teacher educators in Israeli colleges of education: The current state of affairs, 2008-2009. In T. Bastiaens & M. Ebner (Eds.), *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2011* (pp. 152- 159). Chesapeake, VA: AACE.
4. International Society for Technology in Education (ISTE). (2009). National educational technology standards for administrators. Retrieved from <http://www.iste.org/standards/nets-for-administrators.aspx>
5. Onguko, B., Abdalla, M., & Weber, C. F. (2008). Mapping principal preparation in Kenya and Tanzania. *Journal of Educational Administration*, 46(6), pp. 715-726. doi: 10.1108/09578230810908307
6. Schrum, L., Skeele, R., & Grant, M. (2003). One college of education's effort to infuse technology: A systematic approach to revisioning teaching and learning. *Journal of Research on Technology in Education*, 35(2), pp. 256-303.

УДК 32

ПОЛИТИКА КАК ВИД СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Шевченко Л.Я.

кандидат исторических наук,
доцент, КГПИ

Назарова С.В.

кандидат политических наук,
ст. преподаватель, КГПИ, г. Костанай

Аннотация

Мақалада саясат әлеуметтік әрекеттің түрі ретінде талданады. Пайда болған сәттен бастап саясат: үстемдік пен бағыну, басқару мен орындау тәрізді биліктік қатнастарына негізделді. Бұл оның ерекшелігі екеніне баса назар аударылған. Осы жағдай әлеуметтік байланыстарды, әртүрлі топтар мен индивидтердің өзара қолайлы ымыраға келуіне, соның негізінде қоғамның тұтастығының сақталуына мүмкіндік тудырады.

Аннотация

В данной статье анализируется политика, как вид социального взаимодействия. Авторы подчеркивают, что особенностью политики является то, что с момента своего зарождения она складывалась на основе властных отношений: господства-подчинения, управления-исполнения. Без этого невозможно было обеспечить координацию социальных связей, достичь взаимоприемлемых компромиссов между различными группами и индивидами, поддержать целостность общества.

Политическая власть в отличие от властных отношений в семье, на производстве, в религиозной общине и других организациях складывалась как право господствующей группы на осуществление общего руководства и управления страной в целом.

Abstract

This article analyzes the politics as a form of social interaction. The authors emphasize that the feature of the politics is that since its inception it was formed on the basis of power relations: domination and subordination, control-execution. Without this, it was impossible to coordinate social relations, to reach mutually acceptable compromises between different groups and individuals, to keep the integrity of society.

Political power in contrast to the power relations in family, at work, in a religious community and other organizations was formed as the right of the dominant group in the implementation of common management and governance of the country as a whole.

Түйінді сөздер: саясат, билік, әрекеттестік түрлері, әлеуметтік реттеу, институционализациялау, үстемдік, бағыну.

Ключевые слова: политика, власть, формы взаимодействия, социальная регуляция, институционализация, господство, подчинение.

Keywords: politics, power, forms of interaction, social regulation, institutionalization, domination, submission.

1. Введение

Политика как особый вид деятельности людей имеет собственную нишу в социальном пространстве общества, называемую политическим пространством или политической сферой. Вводя понятие политическая сфера, мы признаем его определенную условность. В обществе все взаимосвязано, и политик-профессионал часть своей жизни реализует в иных

сферах – в семье, в общении с друзьями, он пользуется продукцией, произведенной промышленными предприятиями и приобщается к достижениям духовной культуры. Однако для решения научных задач такая условность необходима. И если политика – это специфический вид деятельности людей, связанный с утверждением права индивидов, групп на управление обществом, на власть, то политическая сфера – это то пространство, в рамках которого она протекает.

Политическая сфера зависима и связана не только с экономикой, но и со всеми другими подсистемами общества. Значительна роль идеологических, этических, научных взглядов и ценностей, господствующих в обществе. Именно они определяют менталитет народа, уровень его культуры, готовность к принятию тех или иных политических решений и способность выдвигать определенные требования.

Связь политики и других сфер общественной жизни является взаимной. Если политическая сфера перестает реагировать на социальные изменения в обществе, она неизбежно лишается поддержки населения, замыкается на проблемах внутривнутриполитической борьбы, оказывается неспособной предложить программы действий и преобразований. Выход из критического состояния и придание политической сфере нормального «рабочего» состояния возможен либо через восстановление ее связей с социальным окружением в результате действий самих политиков или той их части, которая адекватно оценивает ситуацию, либо путем прямого давления масс.

2. Результаты

Проблема места и роли политической сферы в жизни общества выходит за рамки чисто абстрактных рассуждений и научных споров. Каждый человек постоянно сталкивается с регулирующим воздействием государства, и ему совсем не безразличен характер этого воздействия. Например, имеют ли государственные органы право, предоставляя бесплатное образование, навязывать свои стандарты, или инициатива выбора предметов должна принадлежать гражданам? Должно ли государство контролировать выбор гражданином места жительства и ограничивать его перемещение в целях упорядочения жилищной проблемы? Нужно ли государству заниматься регулированием и управлением пенсионным обеспечением, строительством, промышленным производством, развитием культуры и т.д. и т.п.? Решение этих вопросов затрагивает судьбы миллионов, а в их основе лежит общая методологическая проблема взаимосвязи политической сферы, прежде всего в лице государства, с другими сферами социальной жизни.

У каждого человека есть собственное представление о политике. Для одних – это яркие личности, мудрые руководители, радеющие за общенациональные интересы. Для других – бесконечные схватки различных партий, склоки, интриги, попрание нравственных норм ради обладания властью. Для третьих – это огромное число всевозможных организаций и учреждений, где каждый чиновник или функционер претендует на право управлять большим или меньшим количеством людей.

Представления людей формируются на основе их жизненного опыта, непосредственного соприкосновения с теми, чья деятельность рассматривается как политическая. И неоднозначность суждений и оценок предопределены как особенностями личностного восприятия, так и сложностью, многомерностью самого феномена политики.

Политика – это особый вид регуляции социальной жизни. Он возникает на той ступени развития, когда регулирование жизнедеятельности индивидов на основе норм морали, обычая, привычки оказывается недостаточным, и для сохранения целостности общности требуются более жесткие нормативные регуляторы, функционирование которых поддерживается уже не всеобщим осуждением, порицанием, а силой, принуждением, осуществляемым, как правило, особыми группами людей.

Что побудило людей к созданию дополнительной системы регуляции социальных связей? Первоначальным толчком, видимо были экстремальные ситуации, когда для защиты интересов населения требовалось принятие таких решений, которые не укладывались в рамки

привычных правил и норм. В руках активного меньшинства сосредоточивались нити управления действиями людей, что позволяло координировать общие усилия. После ликвидации угрозы, отражения нападения врага полного возвращения к старой системе регуляции социальной жизни не происходило. Оставалась память об успешных действиях предводителей, их авторитет и их исключительное право на осуществление функций руководства. Так начинала формироваться группа людей, специализирующаяся на управлении делами общества.

Однако главной причиной выделения политики в особый вид социального регулирования стала растущая дифференциация общества. Освоение новых территорий, углубление разделения труда, рост производительности и появление излишков продукции – все это разрушало единообразие социальных интересов примитивного общества. Социальные связи выходили за рамки привычных отношений родства, соседства, становились сложнее, противоречивее. Человек в своей производственной деятельности, например, ориентировался уже не на ближайшее окружение, а на тех потребителей, с которыми он не находился в непосредственном контакте. И для достижения успеха ему были необходимы твердые правила, которые сводили бы к минимуму его риск производителя. Нормы морали нередко оказывались бессильными перед лицом экономического интереса, а потому настоятельно требовались иные рычаги регулирования связей и интересов, роль которых и стала выполнять политика.

Содержание политики как особого рода социальной регуляции заключается, таким образом, в согласовании интересов различных групп, выработке правил и норм, обязательных для всех граждан, осуществлении контроля за их выполнением.

Особенностью политики явилось то, что с момента своего зарождения она складывалась на основе властных отношений: господства-подчинения, управления-исполнения. Без этого невозможно было обеспечить координацию социальных связей, достичь взаимоприемлемых компромиссов между различными группами и индивидами, поддержать целостность общества. Политическая власть в отличие от властных отношений в семье, на производстве, в религиозной общине и других организациях складывалась как право господствующей группы на осуществление общего руководства и управления страной в целом.

Проблема власти в социологии трактуется неоднозначно. Существует множество определений, которые отражают два разных методологических подхода к изучению этого феномена. Первый подход является логическим продолжением холистского взгляда на общество как на целостность, обладающую функциональным единством. В этом случае власть рассматривается как свойство общества, несущее важную смысловую нагрузку. Так у Т. Парсонса мы находим сравнение власти с институтом денег: и то и другое выполняет объединяющую, интегрирующую функцию в обществе.

В основе другого подхода лежит стремление рассматривать власть как социальное отношение, неравное, ассиметричное по своей сути, где один из участников отношения имеет больше возможностей и прав влиять на другого (К.Маркс, М.Вебер). Различия между сторонниками этого подхода заключаются лишь в выборе участников отношения, а также оснований или источников власти, то есть тех факторов, которые ставят субъектов власти в неравное положение.

Несмотря на различия в интерпретации ни у кого из социологов нет сомнений в том, что именно власть придает политике то своеобразие, которое позволяет определить последнюю как особый вид социального взаимодействия. Эта особенность заключается в неравном положении людей, включенных в отношения господства-подчинения, управления-исполнения, в иерархичности системы взаимоотношений. Не случайно власть становится предметом особых вожделений, постоянным источником противостояния и борьбы в обществе, ведь она неизменно дает преимущества тем, кто оказывается близок к ней, держит её в своих руках. Вот почему политика складывалась как практика осуществления политической власти, как борьба за ее обладание, как совокупность взаимосвязей и взаимоотношений по поводу власти.

Еще одной особенностью политики является ее институализированный характер. Институализация характерна для всех основных видов жизнедеятельности людей, но нигде

она не достигает такого высокого уровня нормативной регламентации и такой степени использования принуждения по отношению к личности. Наиболее ярко это проявляется в государстве – основном институте, придающем четкие контурные очертания политической власти, делающем её осязаемо устойчивой. Как институт, государство стремится к жесткому нормативно-правовому регулированию своих отношений с гражданами, строго следит за соблюдением принятых правовых актов, преследует любые отклонения от утвержденных законов и правил. Отличительной чертой государства является не только стремление к воспроизводству собственных структур, но и распространение своего влияния на другие социальные институты, обеспечение их правовой и иной защиты. Последнее обусловлено уже указанной функцией политики по обеспечению координации и регулированию социальной жизни, что достигается главным образом через поддержку и управление другими социальными институтами.

Итак, политика – это такой вид социального взаимодействия, который ориентирован на согласование интересов и выражение общественно значимых целей, на координацию основных видов жизнедеятельности людей и характеризующийся своим изначальным неравенством, основанным на отношении господства-подчинения, управления-исполнения, своей жестко институализированной формой, обеспечивающей воспроизводство властных отношений и регулирование общества.

Претензия политики на универсальность, на право её институтов выступать от имени народа и осуществлять управление страной в интересах «нации», долгое время не позволяла осмыслить специфику политической сферы. Наука о политике как особая отрасль знания, специализирующаяся на изучении внутренних механизмов функционирования политической сферы, оформилась только к середине XX века. Однако, признавая ее определенные достижения, следует отметить, что как любая специальная наука она неизбежно замыкается на решении частных вопросов.

3. Выводы

В силу узконаправленного характера исследований она просто не может охватить проблему места и роли политики в жизни общества, определить взаимозависимость политического и социального, выявить значение политических отношений для развития личности. Вот почему наряду со специализацией в области «чистой» политики сохраняется, укрепляется и развивается социология политики, призванная изучать политическое как специфическое проявление социального, его место в общей совокупности социальных отношений и связей, их взаимное влияние и взаимодействие.

Социальная среда, окружающая политическую сферу, состоит из совокупности всех подсистем общества: экономической, религиозной, личностной и др., а также систем, внешних по отношению к обществу: экологической, международно-политической. В окружении формируются определенные требования к политической подсистеме, а также складываются силы, поддерживающие ее. В совокупности они обеспечивают своеобразное социально-энергетическое питание политической сферы, т.е. поставляют ей постоянный материал для размышлений, для активной работы. Ценность для социального окружения политическая подсистема представляет постольку, поскольку предлагает конкретные решения, отвечающие социальным запросам, выступает с инициативами и действиями. Решения и действия, вырабатываемые политической подсистемой, оказывают свое воздействие на социальное окружение, которое формирует новые требования и ослабляет или усиливает поддержку политической сфере.

Список литературы

- Давлетьяров Б. Демократизация казахстанского общества // Мысль. – 2009. – № 2.
Ерменов Р.И. Власть в обществе // Саясат. – 2011. – №2.
Садовская Е., Чупрынина И. К гражданскому обществу // Мысль. – 2012. – № 2.
Стукалина М. Созидая правовое государство // Мысль. – 2013. – № 11.

УДК 595.768.11

**МАТЕРИАЛЫ К ФАУНЕ УСАЧЕЙ (COLEOPTERA: CERAMBYCIDAЕ)
КОСТАНАЙСКОЙ ОБЛАСТИ****Брагина Т.М.,**доктор биологических наук,
профессор, КГПИ,

г. Костанай, Казахстан;

ФГБНУ «АзНИИРХ»,

г. Ростов-на-Дону, РФ

Маруарова А.Т.,

студентка 4 курса КГПИ,

г. Костанай, Казахстан

Аннотация

Бұл мақалада Науырзым мемлекеттік табиғи қорығының (Қостанай облысының Науырзым мен Әулікөл аудандары) ұзақ мүйізді қоңыздардың (Coleoptera, Cerambycidae) фаунистикалық мәлімет берілген. Кәзіргі уақытта осы ауданда 15 нәсілден шыққан 39 түрі ұзақ мүйізді қоңыздар анықталды.

Аннотация

В данной статье приводятся материалы к фаунистическому обзору жуков усачей (Coleoptera, Cerambycidae) региона представительства Наурзумского государственного природного заповедника (Наурзумский и Ауликольский районы Костанайской области). К настоящему времени в данном регионе выявлено 39 видов усачей из 15 родов.

Abstract

This article contains of material to faunistic review of long-horned beetles (Coleoptera, Cerambycidae) region representation Naurzum State Natural Reserve (Naurzum and Auliekol District of Kostanay region). On this moment, the region identified 39 species of long-horned beetles from 15 genera.

Түйінді сөздер: қоңыздар қаязы (Cerambycidae), фауна, Науырзым мемлекеттік табиғи қорығы, Қостанай облысы.

Ключевые слова: жуки усачи (Cerambycidae), фауна, Наурзумский государственный природный заповедник, Костанайская область.

Keywords: long-horned beetles (Cerambycidae), fauna, Naurzum State Nature Reserve, Kostanay Oblast.

1. Введение.

Семейство усачей (Cerambycidae) включает около 25000 видов (Micheli, 2006) и входит в одно из пяти крупнейших семейств жуков мира. Усачи населяют почти все континенты. В фауне Казахстана зарегистрировано 265 видов усачей (Костин, 1973). Взрослые формы многих видов усачей питаются мало, употребляя цветы, пыльцу, листья и плоды, или вообще не питаются. Личинки питаются внутренними вегетативными тканями, главным образом древесными частями сосудистых растений. Большинство питания личинок происходит на мертвых или ослабленных деревьях, но некоторые из них могут атаковать живые деревья или кустарники и приносят большой ущерб (Linsley, 1961), поэтому второе название этих жуков – дровосеки. Большинство усачей способны издавать скрипучий звук при трении среднегруди о переднегрудь (Воронцов, 1961), в связи с чем их еще называют скрипунами.

Размеры жуков усачей колеблются от 2,5 до 60 мм и даже 150 мм. Тело удлинённое, чаще всего покрыто волосками. Окраска может варьировать от серого или коричневого до блестящего зелёного металлического или красного с тем или иным рисунком. Ноги длинные, голени с шипами, лапки 4-члениковые. Голова свободная. Членистые усики длиннее половины тела и часто превосходят его в 1,5-2 раза и более. Всем дровосекам присуща способность закидывать усики на спину. Надкрылья покрывают все брюшко; изредка надкрылья бывают сильно укорочены и брюшко остается частично неприкрытым (коротконадкрылые усачи рода *Molorchus* и др.). В большинстве случаев самцы отличаются от самок более длинными усиками, удлинёнными верхними челюстями, более заостренным брюшком и часто иным окрасом (половой диморфизм) (Данилевский, Мирошников, 1985).

2. Материалы и методы.

Материалом для данной работы послужил анализ коллекционных фондов Научно-исследовательского центра проблем экологии и биологии Костанайского государственного педагогического института, сборы сотрудников и собственные сборы, проводившиеся в 2013-2015 гг. на территории области, в том числе в Наурзумском государственном природном заповеднике и Государственном природном резервате Алтын Дала, а также анализ литературных материалов. Наурзумский государственный природный заповедник является одним из уникальных комплексов животного и растительного мира степной зоны Северного Казахстана. Территория заповедника расположена в Северо-Тургайской физико-географической провинции и относится к подзоне умеренно-сухих и сухих степей. Климат резко континентальный. На его территории выделено 5 типов растительности: лесной, кустарниковый, степной, луговой, водный и болотный. Уникальные для степного региона леса – сосновые боры (знаменитый Наурзумский бор площадью 16 тыс. га и древнейший ленточный бор Тургайской ложбины – Терсекский бор), березовые и осиновые колки находятся здесь на южном пределе их распространения (Брагина, 2007). Большая часть Государственного природного резервата Алтын Дала расположена в подзоне опустыненных степей на светлокаштановых почвах, небольшой участок на самом юге территории резервата находится в пустынной зоне – подзоне северных пустынь на бурых почвах в пределах Южно-Тургайской физико-географической провинции. Южный Тургай относится к континентальным засушливым областям зоны умеренных широт и входит в Западно-Сибирскую климатическую область умеренного пояса в границах Тургай-Иргизского и Улы-Жиланшиковского бессточных бассейнов рек. В состав резервата также входит Сарыкопинская система озер и участки долин рек Улыжиланшик, Кабырга и Тургай, а также пески Тосынкум и Аккум (Брагина и др., 2008).

Для выполнения работы использовались методы кошения воздушным энтомологическим сачком, ручные сборы на ловчих деревьях, почвенные ловушки и другие методы сбора, обработки и хранения насекомых (Брагина, Рулёва, 2012). За трехлетний период было собрано и обработано 235 экземпляров жесткокрылых.

3. Результаты и обсуждения.

Некоторые сборы усачей были проведены в 1938-1939 гг. учеными Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова (Летопись природы, 1967; Брагина, 2009), и составлен первый список, включивший 20 видов.

В результате проведенных работ список видов усачей увеличился вдвое – к настоящему времени зарегистрировано 39 видов усачей, относящихся к 15 родам (Брагина, 2009; Брагина, Маруарова, 2015). Аннотированный список усачей публикуется впервые.

Подтип Tracheata – Трахейнодышащие

Класс Insecta Linnaeus, 1758 – Насекомые

Подкласс Pterygota Lang, 1888 – Крылатые

Инфракласс Holometabola Burmeister, 1835 – Насекомые с полным превращением

Надотряд Mecopteroidea Martynov, 1938

Отряд Coleoptera – Жесткокрылые

Семейство Cerambycidae – Усачи

Подсемейство PRIONINAE Latreille, 1802

Триба Prionini

1. *Prionus brachypterus* (Gebler) Motschulsky, 1860. Материал: Амангельдинский район, Государственный природный резерват Алтын Дала, Рахмет, берег реки Улы-Жиланшик, 4.VII.2013, 1 экз.; Наурзумский район, Наурзумский заповедник, Терсек, сборы 1938-1939 (*Летопись*, 1967).

Подсемейство LEPTURINAE Latreille, 1802

Триба Rhagiini

2. *Pachytodes erraticus* Dalman, 1817. Материал: Костанайский район, 20 км к северо-востоку от г. Костаная, 27.VII.2014, 5 экз.

3. *Rhagium (s. str.) inquisitor* Linnaeus, 1758. Материал: Алтынсаринский район, бор Ара-Карагай, 28.V.2013, 2 экз.

Триба Lepturini

4. *Leptura livida pecta* Fabricius, 1776. Материал: Алтынсаринский район, бор Ара-Карагай, п. Щербаково, 17.VI.2014, 3 экз.; Наурзумский район, Наурзумский заповедник, Наурзум, 3.VII.2014, 3 экз.; Аулиекольский район, Наурзумский заповедник, Терсек, 13.VII.2013, 41 экз.; Наурзумский район, берег оз. Донгелексор, 18.VII.2014, 3 экз.; Наурзумский район, Наурзумский заповедник, сборы 1938-1939 (*Летопись*, 1967).

5. *Leptura bipunctata* Fabricius, 1791. Материал: Аулиекольский район, Наурзумский заповедник, Терсек, 13.VII.2013, 2 экз.; Наурзумский район, Наурзумский заповедник, Наурзумский бор, 17.VII.2014, 3 экз.; Наурзумский район, Наурзумский заповедник, сборы 1938-1939 (*Летопись*, 1967).

6. *Leptura quadrifasciata* Linnaeus, 1758. Материал: Аулиекольский район, Наурзумский заповедник, Терсек, 13.VII.2013, 2 экз.

7. *Stenurella bifasciata* O. F. Müller, 1776. Материал: Наурзумский район, Наурзумский заповедник, Наурзумский бор, 10.VI.2014, 3 экз.; Аулиекольский район, Наурзумский заповедник, Терсек, 4.VII.2014, 2 экз.; Аулиекольский район, Наурзумский заповедник, Терсек, 13.VII.2013, 1 экз.; Наурзумский район, Наурзумский заповедник, по пути в Терсек, 14.VII.2013, 12 экз.; Аулиекольский район, Наурзумский заповедник, Терсек, 14.VII.2014, 9 экз.; Костанайский район, 20 км к северо-востоку от г. Костаная, 27.VII.2014, 10 экз.; Наурзумский район, Наурзумский заповедник, Наурзумский бор, 17.VII.2014, 4 экз.; Аулиекольский район, п. Тимофеевка, 22.VIII.2013, 3 экз.; Наурзумский район, Наурзумский заповедник, сборы 1938-1939 (*Летопись*, 1967).

Подсемейство SPONDYLIDINAE Serville, 1832

Триба Asemini

8. *Arhopalus rusticus* Linnaeus, 1758. Материал: Алтынсаринский район, бор Ара-Карагай, п. Щербаково, 17.VII.2014, 1 экз.

9. *Arhopalus ferus* Mulsant, 1839. Материал: Наурзумский район, кордон «Сад», 28.V.2014, 2 экз.; Алтынсаринский район, бор Ара-Карагай, п. Щербаково, 17.VI.2014, 1 экз.; Наурзумский район, п. Карамнды, 7.VII.2013, 4 экз.; Наурзумский район, п. Карамнды, 10.VII.2014, 1 экз.; Наурзумский район, кордон «Сад», 19.VII.2014, 28 экз.; Аулиекольский район, п. Тимофеевка, 24.VIII.2013, 4 экз.; Аулиекольский район, п. Тимофеевка, 26.VIII.2013, 9 экз.; Наурзумский район, Наурзумский бор, сосна, 27.VII.2014, 1 экз.; Наурзумский район, Наурзумский заповедник, сборы 1938-1939 (*Летопись*, 1967).

10. *Arhopalus sp.* Материал: Наурзумский район, кордон «Сад», 28.V.2014, 1 экз.

11. *Nothorhina muricata* Dalman, 1817. Материал: Алтынсаринский район, бор Ара-Карагай, 28.V.2014, 1 экз.

Триба Spondylidini

12. *Spondylis buprestoides* Linnaeus, 1758. Материал: Наурзумский район, Наурзумский бор, на соснах, 17.VII.2013, 1 экз.; Наурзумский район, 7 км к югу от п. Караменды, 18.VII.2013, 1 экз.; Наурзумский район, Наурзумский заповедник, сборы 1938-1939 (*Летопись, 1967*).

Подсемейство CERAMBYCINAE Latreille, 1802

Триба Hesperophanini

13. *Trichoferus campestris* Faldermann, 1835. Материал: Наурзумский район, 7 км к югу от п. Караменды, 12.VII.2013, 1 экз.; Наурзумский район, Наурзумский заповедник, сборы 1938-1939 (*Летопись, 1967*).

Триба Clytini

14. *Chlorophorus herbstii* Brahm, 1790. Материал: Наурзумский район, Наурзумский заповедник, 17.VII.2013, 1 экз.,

15. *Chlorophorus varius* O.F. Müller, 1766. Материал: Костанайский район, п. Мичурино, 10.VI.2014, 1 экз.

16. *Plagionotus floralis* Pallas, 1776. Материал: Наурзумский район, Наурзумский заповедник, 12.VII.2013, 1 экз.; Наурзумский район, Наурзумский заповедник, сборы 1938-1939 (*Летопись, 1967*).

17. *Echinocerus floralis* Pallas, 1773. Материал: Костанайский район, п. Мичурино, 9.VI.2014, 1 экз.; Костанайский район, п. Мичурино, 10.VI.2014, 1 экз.; Наурзумский район, склон с. Киевка, 6.VII.2014, 1 экз.

18. *Xylotrechus (Rusticoclytus) rusticus* Linnaeus, 1758. Материал: Алтынсаринский район, бор Ара-Карагай, п. Щербаково, 17.VI.2014, 1 экз.

Триба Callidiini

19. *Callidium (s. str.) violaceum* Linnaeus, 1758. Материал: Алтынсаринский район, бор Ара-Карагай, 28.V.2013, 1 экз.

Подсемейство LAMIINAE Latreille, 1825

Триба Phytoeciini

20. *Phytoecia nigricornis* Fabricius, 1781. Материал: Наурзумский район, Наурзумский заповедник, 31.V.2013, 1 экз.; Наурзумский район, Наурзумский заповедник, сборы 1938-1939 (*Летопись, 1967*).

21. *Phytoecia rufipes* Olivier, 1795. Материал: Костанайский район, берег р. Тобол, 30.V.2013, 1 экз.; Наурзумский район, Наурзумский заповедник, 31.V.2013, 1 экз.; Наурзумский район, Наурзумский заповедник, сборы 1938-1939 (*Летопись, 1967*).

22. *Phytoecia (s. str.) virgule* Charpentier, 1825. Материал: г. Костанай, район аэропорта, 30.V.2014, 1 экз.

23. *Phytoecia (Opsilia) coerulea* Scopoli. Материал: г. Костанай, район Аэропорта, 31.V.2013, 1 экз.

24. *Phytoecia (Musaria) affinis*, Harter, 1784. Материал: Костанайский район, берег р. Тобол, 30.V.2013, 1 экз.

25. *Phytoecia pustulata* Schrank 1776. Материал: Амангельдинский район, Государственный природный резерват Алтын Дала, Рахмет, берег реки Улы-Жиланшик, 9.V.2013, 2 экз.; Алтынсаринский район, бор Ара-Карагай, 28.V.2013, 1 экз.; Костанайский район, берег р. Тобол, 30.V.2013, 1 экз.; Костанайский район, берег р. Тобол, 31.V.2013, 2 экз.

26. *Oberea erythrocephala* Schrank 1776. Материал: г. Костанай, 30.V.2013, 1 экз.; Костанайский район, урочище «Каменное озеро», 5.VI.2014, 1 экз.

Триба Saperdini

27. *Saperda scalaris* Linnaeus, 1758. Материал: Костанайский район, бор Ара-Карагай, 28.V.2013, 1 экз.

Триба Mesosini

28. *Mesosa (s. str.) myops* Dalman, 1817. Материал: Алтынсаринский район, бор Ара-Карагай, п. Щербаково, 17.VI.2014, 1 экз.

Триба Monochamini

29. *Monochamus galloprovincialis* Olivier, 1795. Материал: Костанайский район, п. Ми-чурино, 10.VI.2014, 1 экз.; Наурзумский район, Наурзумский заповедник, Терсек, 19.VI.2010, 1 экз.; Наурзумский район, Наурзумский заповедник, сборы 1938-1939 (*Летопись, 1967*).

30. *Monochamus sutor pellio* Germar, 1818. Материал: Аулиекольский район, Наурзумский заповедник, Терсек, 19.VI.2010, 1 экз.; Наурзумский район, Наурзумский заповедник, сборы 1938-1939 (*Летопись, 1967*).

Триба Lamiini

31. *Lamia textor* Linnaeus, 1758. Материал: Костанайский район, урочище «Каменное озеро», 4.VI.2013, 1 экз.

Триба: Acanthocinini

32. *Acanthocinus griseus* Fabricius, 1792. Материал: Костанайский район, берег р. Тобол, 28.V.2013, 2 экз.; Наурзумский район, Наурзумский заповедник, Наурзумский бор, 13.VI.2014, 1 экз.; Наурзумский район, Наурзумский заповедник, сборы 1938-1939 (*Летопись, 1967*).

33. *Acanthocinus aedilis* Linnaeus, 1758. Костанайская обл., Костанайский район, берег р. Тобол, 29.V.2014, 1 экз.; Наурзумский район, Наурзумский заповедник, 27.VII.2014, 1 экз.; Наурзумский район, Наурзумский заповедник, сборы 1938-1939 (*Летопись, 1967*).

Триба Agapanthiini

34. *Agapanthiola leucaspis* Steven, 1817. Материал: Костанайский район, берег р. Тобол, 1.V.2013, 1 экз.; г. Костанай, район аэропорта, 3.V.2013, 3 экз.; Алтынсаринский район, бор Ара-Карагай, 28.V.2013, 2 экз.; г. Костанай, район аэропорта, 3.VI.2014, 5 экз.; Костанай, район аэропорта, 30.V.2013, 6 экз.; Наурзумский район, Наурзумский заповедник, 6.VII.2014, 1 экз.; г. Наурзумский район, Наурзумский заповедник, сборы 1938-1939 (*Летопись, 1967*).

Триба Dorcadionini Mulsant, 1839

35. *Dorcadion (Cribridorcadion) equestre* Laxmann, 1770. Материал: Аулиекольский район, Наурзумский заповедник, Терсек, 10.VI.2013, 1 экз.

36. *Dorcadion glycyrrhizae* Pallas, 1773. Материал: Наурзумский район, Наурзумский заповедник, Терсек, 17.V.2014, 1 экз.; Амангельдинский район, Государственный природный резерват Алтын Дала, Рахмет, берег реки Улы-Жиланшик, 17.V.2014, 1 экз.; Амангельдинский район, Государственный природный резерват Алтын Дала, Рахмет, 18.V.2014, 2 экз.; Амангельдинский район, Государственный природный резерват Алтын Дала, Рахмет, 4.VII.2013, 1 экз.; В «Летописи природы» Наурзумского заповедника (1967) в списке приведен как *Dorcadion androsovi* Suv.

37. *Dorcadion cephalotes* Jakovlev, 1890. Материал: Аулиекольский район, Наурзумский заповедник, Терсек, 10.V.2013, 1 экз.;

38. *Dorcadion politum* Dalman, 1823. Материал: Аулиекольский район, Наурзумский заповедник, Терсек, 8.V.2014, 1 экз.; Карасуский район, п. Карасу, 17.V.2013, 1 экз.; Аулиекольский район, Наурзумский заповедник, Терсек, 17.V.2014, 2 экз.; Амангельдинский район, Государственный природный резерват Алтын Дала, Рахмет, 17.V.2014, 1 экз.; Амангельдинский район, Государственный природный резерват Алтын Дала, Рахмет, 18.V.2014, 1 экз.; Амангельдинский район, Государственный природный резерват Алтын Дала, Рахмет, 4.VII.2013, 1 экз.;

Триба Pogonocherini

39. *Pogonocherus (Pityphilus) fasciculatus* Degeer, 1775. Материал: Алтынсаринский район, бор Ара-Карагай, п. Щербаково, 17.VI.2014, 1 экз.

По местообитаниям усачей региона можно разделить на несколько экологических групп – обитатели травянистого яруса такие, как *Leptura livida pecta* Fabricius, 1776, *Leptura*

bipunctata Fabricius, 1791, *Leptura quadrifasciata* Linnaeus, 1758, *Stenurella bifasciata* O. F. Müller, 1776, *Chlorophorus varius* O.F. Müller, 1766, *Phytoecia nigricornis* Fabricius, 1781, *Phytoecia rufipes* Olivier, 1795, *Phytoecia (s. str.) virgule* Charpentier, 1825, *Phytoecia (Opsilia) coerulescens* Scopoli, 1763, *Phytoecia (Musaria) affinis*, Harrer, 1784, *Phytoeciapustulata* Schrank 1776 ; обитатели сосняков – *Arhopalus rusticus* Linnaeus, 1758, *Arhopalus ferus* Mulsant, 1839, *Arhopalus acilis* обитатели листопадных древесных пород *Monochamus galloprovincialis* Olivier, 1795, *Monochamus sutorpellio* Germar, 1818. К вредителям лесных насаждений среди усачей относятся *Agapanthiola leucaspis* Steven, 1817, *Callidium (s. str.) violaceum* Linnaeus, 1758.

Личинки подавляющего большинства собранных в районе работ усачей развивались в пнях, нижней части ствола или в корнях растений. В соответствии с принципом ярусного размещения видов в фитоценозе (Бей-Биенко, 1980) преобладание этих видов может быть обусловлено низкой влажностью региона.

4. Выводы.

На территории Костанайской области выявлено 39 видов усачей (Cerambycidae), относящихся к 15 родам, 15 трибам, 5 подсемействам. Наиболее разнообразны в сборах были представители трибы *Lepturini*, *Dorcadionini*, *Asemini*, *Clytini*, *Phytoeciini*.

5. Благодарности.

Авторы выражают большую благодарность к.б.н. Касаткину Д.Г. за определение и/или подтверждение определения материала, Э.А. Хачикову за содействие в передаче материалов и к.б.н. Брагину Е.А. за помощь при проведении полевых исследований.

Работа выполнена при поддержке Программы малых грантов Научно-исследовательского центра проблем экологии и биологии (НИЦ ПЭБ) Костанайского государственного педагогического института Министерства образования и науки Республики Казахстан и Университета Западной Вирджинии (США), гранта Государственного учреждения «Комитет науки Министерства образования и науки Республики Казахстан» согласно договору на выполнение научно-исследовательских работ № 400 от 12.02.2015 г.

Список литературы

- 1 Бей-Биенко Г.Я. Общая энтомология. – М.: Высшая школа, 1980. – 416 с.
- 2 Брагина Т.М. Особо охраняемые природные территории Казахстана и перспективы организации экологической сети (с законодательными основами в области особо охраняемых природных территорий) – Костанай: Костанайский Дом печати, 2007. – С. 48-51.
- 3 Брагина Т.М., Рачковская Е.И., Евстифеев Ю.Г., Брагин Е.А., Иващенко А.А., Брагин А.Е., Цутер Ш., Нелина Н.В., Клебельсберг Е. Естественно-научное обоснование создания государственного природного резервата «Алтын Дала» / под ред. Брагиной Т.М. / – Астана, 2008. – 251 с. (рук.)
- 4 Брагина Т.М. Наурзумская экологическая сеть (история изучения, современное состояние и долгосрочное сохранение биологического разнообразия региона представительства природного объекта Всемирного наследия ЮНЕСКО). – Костанай: Костанайполиграфия, 2009. – 200 с.
- 5 Брагина Т.М., Рулева М.М. Учебно-полевая практика по зоологии беспозвоночных. Учебное пособие. – Костанай: КГПИ, 2012. – 188 с.
- 6 Воронцов А.И. Враги нашего дома. – М.: Высшая школа, 1961. – 94 с.
- 7 Данилевский М. Л., Мирошников А. И. Жуки-дровосеки Кавказа (Coleoptera, Cerambycidae). Определитель. – Краснодар, 1985. – 419 с.
- 8 Летопись природы Наурзумского заповедника, 1967, Т.1. – С. 214-215 (рукопись).
- 9 Linsley, E. G. The Cerambycidae of North America. Part I. Introduction. University of California Publications in Entomology, 1961, № 18. – P. 135.
- 10 Micheli C. J. Studies on the longhorned woodboring beetles (Coleoptera: Cerambycidae) of the West Indies // Mast. of Scien. Thesis Univ. of Maryland – 2006. – 175 p.

УДК 373.6.016.02:519.711

ДИАГНОСТИКА НЕУСПЕВАЕМОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Даумова Б.Б.,
доктор философии (PhD)

Аннотация

Мақала кіші мектеп жасындағы оқушылардың мектеп үлгермеушіліктерінің анықтаудың диагностикалық жұмыстарын ұйымдастыруға арналған. Ғылыми әдебиеттерді талдау барысында мектеп үлгермеушілігіне әсер ететін негізгі себеп-салдар нақтыланды. Сонымен қатар, танымдық үрдістердің даму деңгейінің, тұлғаның жеке-психологиялық ерекшеліктерінің көрінісі, тұлғаралық қатынасқа түсу көрсеткіштері сынды мектеп үлгермеушілігінің көрсеткіштері айқындалды.

Аннотация

Статья посвящена организации диагностической работы по выявлению школьной неуспеваемости у младших школьников. На основании анализа научной литературы были обобщены основные причины и факторы, влияющие на школьную неуспеваемость. Также определены показатели школьной неуспеваемости: показатель уровня развития познавательных процессов, показатель степени выраженности индивидуально-психологических особенностей личности и показатель межличностные отношения.

Abstract

The article is devoted to the organization of diagnostic work to identify school underachievement at primary school children. Based on the analysis of the scientific literature, main causes and factors affecting school underachievement had been summarized. School underachievement indicators were also identified: indicator of the level of development of cognitive processes, indicator of the severity of individual psychological characteristics of personality and interpersonal relations component.

Түйінді сөздер: мектеп үлгермеушілігі, кіші мектеп жасындағы оқушылар, үлгермеушіліктің психологиялық себептері, психодиагностика.

Ключевые слова: школьная неуспеваемость, младшие школьники, психологические причины неуспеваемости, психодиагностика.

Keywords: school underachievement, primary school children, psychological causes of underachievement, psychodiagnostics.

Поступление в школу коренным образом изменяет положение ребенка в обществе. Дети начинают новую, общественную по своему содержанию и по своей функции, деятельность учения. Их позиция в жизни, все отношения со сверстниками и взрослыми, в семье и вне ее определяются теперь тем, как они выполняют свои первые, новые и важные общественно значимые обязанности.

Переход к системному обучению в школе, к усвоению научных знаний представляет собой подлинную революцию в представлениях ребенка об окружающих его предметах и явлениях действительности. Специфической особенностью детей младшего школьного возраста является то, что в этом возрасте обычно обнаруживаются первые признаки отставания детей в учении, причем в эти годы отставание еще может быть успешно ликвидировано [1].

Причины недостаточной успешности учения могут быть самыми различными и у каждого ребенка свои. Выявление этих причин дело трудоемкое и кропотливое, но если действительно есть желание помочь ребенку лучше учиться, преодолеть низкую успеваемость, сде-

лать его учение не мучением, а радостью следует установить реальные причины, которые вызывают те или другие затруднения, мешающие ребенку хорошо учиться.

Теоретический анализ по проблеме неуспеваемости младших школьников показал, что неуспеваемость, связанная с неадекватными способами учебной работы, может носить ярко выраженный избирательный характер и проявляться только по отношению к отдельным учебным предметам или даже разделам школьной программы. Но она может иметь и более общий характер и проявляться в пробелах и недостатках усвоения многих или всех учебных дисциплин [2].

Психологические причины, лежащие в основе неуспеваемости, большинство исследователей объединили в две группы, к первой из которых отнесли недостатки познавательной деятельности в широком смысле слова, а ко второй – недостатки в развитии мотивационной сферы детей.

Однако существующие исследования носят в основном выраженную одностороннюю концептуальную направленность, поскольку выполняется в контексте определенной психологической концепции.

Многие трудности в учебе образуют своего рода «порочный круг», в котором каждый нежелательный фактор вначале вызывается внешними обстоятельствами, а затем порождает другие нежелательные факторы, поэтому мы считаем, что нужно искать не одну, а несколько причин неуспеваемости каждого конкретного ученика и стремиться устранить каждую из них. Нужно помнить, что нормальному, здоровому ребенку всегда можно помочь, его можно и нужно научить учиться [3].

Для диагностики неуспеваемости у младших школьников применялись следующие методы:

1. Изучение документов – при изучении документов нами особое внимание уделялось таким сведениям как: психические заболевания у родителей, перенесенные травмы и инфекционные заболевания головного мозга, наблюдение в психоневрологическом диспансере, недержание мочи, воспитание в неблагополучной семье, наличие задержки психического развития, приводы в полицию, трудности в обучении. Это позволило нам получить косвенные причины неуспеваемости.

2. Наблюдение – этот метод предполагает целенаправленное систематическое изыскание и фиксацию проявлений психологических свойств и процессов.

3. Беседа – этот метод психологического исследования нами применялся с целью сбора информации у младших школьников. Особое значение уделялось вопросам, касающимся условий воспитания и развития, отношение к учебе, школе, состояния здоровья, отношение к одноклассникам и к окружающим и др. При проведении беседы нами были использованы открытые вопросы, что позволило ученикам более эмоционально выразить мысли, чувства. Это позволило получить максимум информации в обсуждаемом вопросе. В процессе беседы учитывались поведение младших школьников, мимика, жесты и поза.

Исходя, из теоретико-методологического анализа в исследовании психологических проблем школьной неуспеваемости мы попытались выделить ряд психологических показателей неуспеваемости младших школьников.

Независимо от различий в представлениях о психологических причинах неуспеваемости младших школьников в различных концепциях можно отметить, что личность выступает в ходе учебного процесса как активный субъект этого процесса и успешность познавательного процесса зависит от трех основных сфер, в которых психологически развиваются дети, – познавательные процессы, личность и межличностные отношения. Все они должны оцениваться, если ставится задача определить психологическую причину неуспеваемости. Психодиагностической оценке в рамках этого комплекса методик подлежат процессы внимания, воображения, памяти, мышления и речи ребенка, а также его мотивация учения, достижения успехов и некоторые базисные личностные черты, взаимоотношения со сверстниками и взрослыми людьми.

Поэтому первым показателем в качестве исследования психологических причин неуспеваемости младшего школьника был взят показатель **уровень развития познавательных процессов**, который определялся при помощи комплекса методик, специально апробированных для возраста младшего школьника. Критериями данного показателя являются уровень развития внимания, воображения, памяти, мышления ребенка.

Поскольку в психологии при оценивании каждого познавательного процесса можно получить много различных показателей, то при создании данного комплекса методик, стояла задача отбора минимума. Были отобраны, во-первых, те, от которых зависит обучение и воспитание детей; во-вторых, те, которые сами могут развиваться под влиянием обучения и воспитания, т.е. служить показателями уровня психологического развития ребенка. Это как раз и касается оценки познавательных процессов.

Каждая методика позволяет получить один показатель и требует для своего проведения от 5 до 10 минут.

Психодиагностика детей, проводимая с помощью представленного комплекса методик, решает следующие задачи:

1. Выясняется, как развивается данный ребенок.
2. Своевременно выявляются имеющиеся у него задатки и способности.
3. Выясняются причины отставания ребенка в учебе или причины плохого воспитания.
4. Предложение ребенку, учителем и родителям научно обоснованных рекомендаций по выбору и подготовке к будущей профессии.

Вторым показателем в качестве исследования психологических причин неуспеваемости младшего школьника был взят **показатель степени выраженности индивидуально-психологических особенностей личности ребенка**. Критериями данного показателя выступают сформированность потребностей и мотивов, черты характера. Психологический анализ мотивации предполагает выяснение интересов ребенка, мотивов его поведения и причин отдельных поступков. Уровень учебной мотивации младших школьников нами определялся при помощи опросника «опросник для оценки потребности достижения успехов». Выбор данной методики обусловлен тем, что младший школьный возраст – время закрепления мотива достижения успехов в качестве устойчивого личностного свойства человека. Мотив достижения успехов является одним из важнейших мотивов к успешной учебной деятельности. Опросник предназначен для дифференцированной оценки двух взаимосвязанных, но противоположно направленных мотивационных тенденций: стремление к успеху и боязни неудачи. Определенные сочетания этих мотивационных тенденций у человека по их силе создают определенный тип личности и предопределяют разное поведение.

Третьим показателем в качестве исследования психологических причин неуспеваемости младшего школьника был взят **показатель межличностные отношения** младшего школьника. Коммуникативные качества личности младшего школьника, а также их взаимоотношения с окружающими людьми определялись нами при помощи методики диагностики межличностных отношений Т. Лири. Данная методика предназначена для исследования представлений субъекта о себе и идеальном «Я», а также для изучения взаимоотношений в малых группах. С помощью данной методики выявляется преобладающий тип отношений к людям в самооценке и взаимооценке.

Таким образом, в нашем исследовании психологических причин неуспеваемости личности, в данном случае неуспеваемости младших школьников, рассматривается различиями и динамикой индивидуально-личностных характеристик личности младшего школьника, имеющий сложную структуру психологических показателей, наиболее важными среди которых являются следующие показатели: показатель уровня сформированности познавательных процессов, показатель степени выраженности развития личности младшего школьника, показатель межличностные отношения.

Список литературы

- 1 Диагностика готовности детей к обучению в школе анализ поведения: Метод.пособие для воспитателей и методистов дошкольных учреждений / под ред. В.М. Астапова. – М.: Об-во "Знание" России, 2008 – 176 с.
- 2 Локалова Н.П. Школьная неуспеваемость. Причины, психокоррекция, психопрофилактика. /Учебное пособие/ – М.: Изд-во Просвещение, 2006 – 257 с.
- 3 Чуприкова Н.И. Психология умственного развития: принцип дифференциации. – М.: Столетие, 2011 – 156 с.

УДК 37.013

**МОТИВАЦИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА**

Елагина В.С.,
доктор педагогических наук,
профессор ВУНЦ ВВС «ВВА»
(филиал) г. Челябинск, Россия
Мацына А.И.,
кандидат философских наук,
доцент ВУНЦ ВВС «ВВА»
(филиал) г. Челябинск, Россия

Аннотация

Статья посвящена проблеме формирования мотивации к исследовательской деятельности у курсантов военного вуза. В ней раскрывается актуальность данной проблемы, уточняются понятия «исследовательская деятельность» и «исследовательская компетенция», представляются результаты изучения мотивации исследовательской деятельности будущих офицеров. В работе использованы данные опроса курсантов 2 курса, целью которого стало изучение мотивов, побуждающих их к участию в исследовательской деятельности.

Abstract

The article is devoted to the formation of motivation research activity at cadets of military high school. It reveals the act, majoring this problem, clarifies the concept of "research activities" and "research competence", presented the results you explore the motivation of research activity of the future officers. We used data from a survey of students 2 the course, the aim of which was to study the motives that impel them to participate in research activities.

Ключевые слова: мотивация, исследовательская деятельность, компетенция.

Keywords: motivation, research activities, competence.

1. Введение.

Основным вектором организации образовательного процесса в военном вузе в рамках реализации ФГОС ВПО должно быть формирование профессионально-компетентного специалиста, то есть специалиста знающего, авторитетного, готового к различным видам военно-профессиональной деятельности: эксплуатационно-технологической, организационно-управленческой, производственно-технологической, научно-исследовательской, проектно-конструкторской, учебно-тренировочной и методической.

В связи с этим становится актуальной проблема организации исследовательской деятельности курсантов в системе целостного образовательного процесса военного вуза, превращаясь в один из важнейших компонентов профессиональной подготовки будущих офицеров. Её активизация в учебное и внеучебное время, безусловно, будет способствовать повышению качества образования будущих офицеров, так как посредством исследовательской работы обеспечивается повышение продуктивности усвоения курсантами учебного материала, осмысленного применения его на практике; подготовка к совместной творческой деятельности в команде, социальному взаимодействию; естественный переход от учебно-познавательной к учебно-исследовательскую и, позднее, к самостоятельной научно-исследовательской деятельности.

Исследовательская деятельность по своей структуре и содержанию создает в образовательном пространстве военного вуза достаточно благоприятные условия для развития военно-профессионального мышления, научной интуиции, индивидуальных способностей, положительной мотивации и познавательного интереса, способности к творческому преобразованию действительности, воспитанию конкурентоспособной, нестандартной, творческой личности офицера.

По мнению Лобовой Г.Н. (2000), Тагирова В.К. (2008), Фроловой Н.В. (2013), личностное, социальное и познавательное развитие человека определяется характером организации его деятельности, преобразованием внешней предметной во внутреннюю психическую деятельность путем последовательной исследовательской работы. Вовлечение курсантов в фундаментальные исследования позволяет более глубоко изучать учебные дисциплины, осваивать методы и формы самостоятельной работы с научной литературой, овладевать навыками постановки, и проведения самостоятельных научных исследований, вырабатывать умения творческого решения профессиональных задач.

Исследовательскую деятельность мы рассматриваем как особый вид интеллектуально-творческой деятельности, проявлениями которой являются поисковая активность и исследовательское поведение преподавателя и курсанта. В отличие от научного исследования преподавателя, целью которого является производство новых знаний, решение крупных научных проблем в различных областях науки, исследовательская деятельность курсантов направлена на формирование исследовательских умений и навыков, как универсального способа познания окружающей действительности, развитие познавательной мотивации, приобретение знаний о методах и методиках освоения действительности.

Любая деятельность побуждается и регулируется мотивационной основой личности, обуславливающей направленность на определенные объекты и способы взаимодействия с ними.

Проблема мотивации деятельности до настоящего времени является одной из важнейших в психологии и педагогике. Ей посвящено немало работ. В работах Вилюнаса В.К. (1990), Божович Л.И. (2001), Ломова Б.Ф. (1999), Леонтьева А.Н. (1975) и др. дается психологический анализ структуры деятельности как динамической системы действий, управляемых сложным взаимодействием образа результата с мотивационным компонентом деятельности.

По мнению Хекхаузена Х. (1986), мотивацией объясняется выбор различных действий, интенсивность и упорство их осуществления для достижения результатов. Это означает, что только адекватная мотивация обеспечивает эффективное осуществление исследовательской деятельности и раскрытие личности будущего офицера.

Мотивы не только побуждают человека к действию, но и придают его поступкам и действиям личностным, субъективным смысл. Курсант, нацеленный на мотивы личностного саморазвития, профессионального роста, уже в вузе стремится получить удовлетворение от самого процесса учебной, профессионально-ориентированной, исследовательской деятельности, которые приобретают для него глубокий профессиональный и личностный, субъективно значимый смысл. Такого курсанта отличают психологическая готовность к восприятию и

освоению нового, создание собственных концептуальных подходов к исследованию современных военно-профессиональных проблем, высокий уровень рефлексии.

Мотивацию психологи рассматривают «как внутреннюю позицию личности» (Божович Л.И., 2001); как процесс побуждения себя и других людей к деятельности для достижения личных целей и целей организации (Шакуров Р.Х., 1994), как совокупность причин психологического характера, объясняющих поведение человека, его начало, направленность и активность (Немов Р.С., 2003).

Мотивация объясняет целенаправленность действия, организованность и устойчивость целостной деятельности, направленной на достижение определенной цели.

Действительно, курсанты, проявляющие интерес к исследовательской деятельности, мотивированные на получение высоких результатов, ставят перед собой четкие и глубоко осознанные цели, стремятся к их достижению, активно включаются в деятельность, выбирают средства, определяют действия, направленные на достижение поставленной цели. Курсанты с положительными мотивами к исследовательской деятельности имеют высокий уровень творческого потенциала и добиваются высоких результатов в своей деятельности.

Структура мотивации многозначна по содержанию и различным формам. Изучая мотивацию личности, психологии Божович Л.И. (2001), Белкин П.Г., Емельянов Е.Н., Иванов М.А. (1987) в качестве источника побуждения рассматривают внешние и внутренние мотивы. При этом внутренние мотивы исследовательской деятельности формируются благодаря потребности личности в познании и саморазвитии, самореализации, а внешние мотивы формируются под влиянием внешней среды, когда субъект внешней среды (например, преподаватель) пытается вызвать мотивы, побуждающие курсанта к действиям, выступая при этом в качестве внешнего стимула.

Следует отметить, что в исследовательской деятельности курсантов могут доминировать мотивы, связанные с личностной самореализацией, с самоутверждением, желанием получить положительную оценку своей деятельности преподавателем или сокурсниками. Мотив самоутверждения связан с самооценкой курсантом своей деятельности, ее результатов. Мотив самореализации также связан с самооценкой и проявляется в стремлении курсанта к познанию, к овладению исследовательскими умениями, компетенцией, которые позволят в будущей военно-профессиональной деятельности достичь мастерства, профессионального роста. Такой курсант активно, с интересом включается в научное исследование. Увлеченный проводимым исследованием, собственными рассуждениями и поиском способа решения проблемы, он получает удовлетворение не только от результата, но и от самого процесса работы.

Таким образом, мотивация, интерес, потребность познания, достижение интеллектуального успеха являются необходимыми условиями организации исследовательской деятельности курсантов, успешности научного творчества. В связи с этим становится очевидным, что преподавателю, стремящемуся к эффективной организации исследовательской деятельности курсантов, прежде всего, необходимо сформировать у них положительную мотивацию, предварительно изучив уровень её развития у курсантов.

Известный немецкий психолог К. Левин (2001) отмечал, что каждый человек индивидуально воспринимает и оценивает одну и ту же ситуацию, и у разных людей эти оценки, как правило, не совпадают. Кроме того, один и тот же человек в зависимости от состояния, жизненного опыта, индивидуальных особенностей одну и ту же ситуацию может воспринимать по-разному.

По мнению психологов, у каждого человека есть как некоторый уровень положительной мотивации, на который можно опираться в процессе организации той или иной деятельности, так и перспективы, резервы её развития.

Формирование положительных мотивов – это, прежде всего создание в вузе условий для появления внутренних побуждений (мотивов, целей, эмоций) к данному виду деятельности, осознания их курсантами как потребности в дальнейшем саморазвитии своей мотива-

ционной сферы. Но, прежде чем создать условия для организации исследовательской деятельности курсантов, необходимо изучить их профессиональные и исследовательские запросы, познавательные интересы и способности.

Изучение мотивации – это выявление её реального уровня и возможных перспектив развития. Результаты изучения становятся основой для планирования и организации процесса формирования мотивации, являющегося важным компонентом целостной системы организации исследовательской деятельности курсантов в военном вузе. Так как в процессе непосредственной исследовательской деятельности курсантов, а также в процессе формирования мотивации к ней могут вскрываться новые резервы развития мотивации, то изучение и диагностика уровня сформированности мотивации осуществляются не только на этапе констатирующего эксперимента, но и в ходе её формирования.

Приступая к изучению и формированию мотивации исследовательской деятельности, мы ориентировались на два важных принципа: изучение мотивации должно быть объективным и осуществляться в гуманной, уважительной к личности курсанта форме.

2. Материалы и методы.

В исследовании приняли участие 124 курсанта 2 курсового учебного-научного центра военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия» (филиал г. Челябинск). Средний возраст респондентов 18-20 лет.

На этапе констатирующего эксперимента изучалась мотивация исследовательской деятельности курсантов.

Для изучения мотивации курсантам была предложена анкета, включающая 14 вопросов, содержание которых позволяет оценить отношение курсантов к исследовательской деятельности, установить уровень её значимости для курсанта, степень заинтересованности в исследовательской работе, способность к совместной творческой деятельности в группе, а также понимание необходимости овладения исследовательскими умениями для будущей военно-профессиональной деятельности.

Вопросы, предложенные курсантам, требовали от них как выбора ответа из числа предложенных вариантов, так и ответа в свободной форме.

3. Результаты и обсуждение.

Анализ ответов курсантов позволил нам сделать следующие выводы. Большинство курсантов (75%) в качестве ведущей потребности в исследовательской деятельности отметили потребность в самовыражении и самореализации.

Более 58% респондентов видит в исследовательской деятельности возможность становления и развития исследовательской компетенции, приобретения необходимых для будущей военно-профессиональной деятельности исследовательских умений и навыков. Более половины всех опрошенных отмечают важность понимания социальной и личностной значимости выполняемых исследований, приобретения дополнительных знаний, развития профессионального потенциала, проявления профессионализма и мастерства офицера.

Около 25% опрошенных курсантов связывает исследовательскую деятельность со стремлением удовлетворить познавательный интерес, развивать творческие способности, овладеть приемами самостоятельного приобретения знаний, с желанием добиться высоких результатов профессиональной подготовки в вузе.

Наряду с этим курсанты отмечают, что исследовательская деятельность позволит им занять определенную позицию в группе, получить одобрение товарищей (16%); она способствует взаимодействию с другими членами научного общества курсантов, или временного творческого коллектива (28%), организации совместной творческой деятельности курсантов.

Очень часто мотивы исследовательской деятельности слабо осознаются курсантами, поэтому важно иметь четкое представление о процессе развития мотивации в учебное и внеучебное время, формах и методах организации учебной и научной работы.

Изучение научной литературы, посвященной проблеме формирования мотивации, позволило нам в качестве основных методов выбрать методы примера, разъяснения, убежде-

ния, игры, выявление противоречий, а также обращение к ценностям и интересам курсантов и определение современных требований к уровню военно-профессиональной компетентности будущих офицеров.

Формирование мотивов курсантов может проходить в своем становлении следующие этапы: 1) актуализация мотивов, имеющихся у курсантов к исследовательской деятельности (первичные мотивы); 2) поиск и постановка на их основе новых целей; 3) положительное подкрепление мотива путем реализации этих целей и появление новых мотивов, построение их иерархии; 4) конкретизация цели, возникновение намерений и новых качеств мотивов (устойчивость, выраженность, самостоятельность, эмоциональная окраска).

На этапе актуализации первичных мотивов происходит принятие стимула, выступающего источником побуждений, осознания потребности и необходимости её удовлетворения. Главным средством побуждения человека к активности, поиску и осознанию своих целей и мотивов является стимулирование.

Под стимулированием мы понимаем предоставление гарантий достижения в результате какой-либо активности предмета влечения. Стимулирование курсантов к исследовательской деятельности мы рассматриваем как целенаправленный, систематизированный, последовательный, осознанный, опосредованный педагогическими условиями процесс побуждения будущего офицеров к освоению и развитию исследовательской компетенции, созданию, новшеств с помощью системы внешних и внутренних стимулов.

На последующих этапах происходит определение новых целей, осуществляется поиск и выбор путей их достижения, проверка своих способностей и возможностей, предпочтений и интересов.

На последней стадии конкретизация цели позволяет определить предмет исследования, удовлетворяющий потребность в поиске и получении творческого продукта исследовательской деятельности, представляющий определённую теоретическую и практическую значимость для военной науки и практики. Данный этап характеризуется сформировавшимся мотивом исследовательской деятельности курсанта.

Успешной мотивации исследовательской деятельности курсантов способствуют определенные педагогические условия, важными из которых, на наш взгляд, являются следующие:

- наличие у курсантов потребности в познании, развитии и саморазвитии личности;
- стимулирование курсантов к исследовательской деятельности;
- привлечение курсантов к научной работе, участию в НОК, практико-ориентированных и междисциплинарных проектах, конкурсах, работах творческих лабораторий, научно-практических конференциях, экспедициях;
- предоставление курсантам возможности самостоятельно находить решение актуальных проблем по различным направлениям науки.

Важно отметить, что на развитие мотивов курсантов к исследовательской деятельности влияет атмосфера вуза, личность научного руководителя, его научные интересы и отношение к научной деятельности.

4. Выводы.

Итак, проанализировав данную проблему, мы пришли к следующим выводам.

1. Исследовательская деятельность курсантов побуждается и регулируется мотивационной основой личности.

2. Формировать мотивы участия курсантов в исследовательской деятельности следует через осознание ими личностной и профессиональной значимости проводимого исследования. В этом случае исследовательская работа будет осуществляться осознанно, а мотив будет устойчивым.

3. Эффективное осуществление исследовательской деятельности способствует развитию профессиональных мотивов, а также мотивов личностной самореализации.

4. Успешной мотивации исследовательской деятельности курсантов способствует создание определенных педагогических условий, при этом важную роль играет координирующая деятельность преподавателя, его научные интересы и отношение к научной деятельности.

Список литература

- Белкин П.Г., Емельянов Е.Н., Иванов М.А. Социальная психология научного коллектива. – М.: Наука, 1987.
- Божович Л.И. Проблемы формирования личности: Избр. психол. тр. / Под ред. Д.И. Фельдштейна; Рос.акад. образования, Моск. психол.-соц. ин-т. – 3-е изд. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2001.
- Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека. – М., 1990.
- Левин К. Мотивация и восприятие в норме и патологии. – М.: Просвещение, 2001.
- Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975.
- Лобова Г.Н. Основы подготовки студентов к исследовательской деятельности. – М., 2000.
- Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / В.Ф. Ломов; Рос.акад. наук. Ин-т психологии – М.: Наука, 1999.
- Немов Р.С. Психология. – 4-е изд. – М.: ВЛАДОС, 2003.
- Тагиров В.К. Особенности подготовки курсанта военного вуза к научно-исследовательской деятельности // Вестник Башкирского университета. – 2008. – Т. 13. – №1 – С.202-205.
- Фролова Н.В. Роль научно-исследовательской деятельности студентов колледжа в системе профессиональной подготовки // Молодой ученый. – 2013. – №8. – С. 445-447.
- Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. В 2 т. – Т. 2. – М.: Педагогика, 1986.
- Шакуров Р.Х. Мотивы и стимулы педагогического труда // Специалист. – 1994. – № 2. – С.35-37.

УДК 159.9

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕТЕЙ В КРИТИЧЕСКИХ СИТУАЦИЯХ

Назмутдинов Р.А.,

кандидат психологических наук,
доцент кафедры психологии, КГПИ

Пряхин Е.А.,

психолог, ГУ Школа-гимназия №3
отдела образования акимата
г.Костаная, Республика Казахстан

Аннотация

Қолайсыз, дағдарыс жағдаятындағы балалардың психологиялық ерекшеліктерін зерттеу қазіргі психологияда өзекті мәселелердің бірі. Аталмыш мәселе психологиялық көмек көрсету саласында жағымсыз ықпалдарды болдырмау мақсатында бала мінез-құлқын қалыптастыру мәселелерімен байланысты. Бүгін қажеттілік ара бала-шағаның жеке өзгешелігінің ғылыми зерттеу- из отбасылардан айрықша сезіледі, мен алкогольды тәуелділікпен ара, адресті психологиялық көмекті ішіне алатын зерттеу. Тақырыптың осы аспектінің өзектілігі нәтижелермен ара үдеріс педагогтың және психологтің сұрағының ал- расталады.

Аннотация

Исследование психологических особенностей детей в неблагоприятных, критических ситуациях актуально в современной психологии, поскольку связано с вопросами формирования и проявления поведения ребенка, с

предотвращением негативных воздействий в рамках оказания психологической помощи. Сегодня особо ощущается потребность в научном исследовании личностных особенностей детей из семей,отягощенных алкогольной зависимостью, в исследовании, включающем адресную психологическую помощь. Актуальность этого аспекта темы подтверждается результатами, полученными в процессе опроса педагогов и психологов.

Abstract

Research of psychological features of children in adverse, critical situations is actual in modern psychology as it is connected with questions of formation and manifestation of behavior of the child, with prevention of negative impacts within rendering psychological assistance. Today, there is a special need for pounchnom study of personality characteristics of children from families burdened with alcohol dependence in the study, which includes the address psychological support. The relevance of this aspect of the topics supported by the results obtained during the survey of teachers and psychologists.

Түйіндісөздер: профилактикасы, түзеу, алкоголь, тәуелділігі, отбасы.

Ключевые слова: профилактика, коррекция, алкогольная зависимость, семья.

Keywords: prevention, correction, alcoholic dependence, family.

1. Введение.

Исследование психологических особенностей детей в неблагоприятных, критических ситуациях актуально в современной психологии, поскольку связано с вопросами формирования и проявления поведения ребенка, с предотвращением негативных воздействий в рамках оказания психологической помощи.

Семьи, где есть хотя бы один больной алкоголизмом, называют «алкогольными». Главной особенностью таких семей является отрицательное, десоциализирующее влияние на формирование личности ребенка. Сегодня особо ощущается потребность в научном исследовании личностных особенностей детей из семей, отягощенных алкогольной зависимостью, в исследовании, включающем адресную психологическую помощь. Актуальность этого аспекта темы подтверждается результатами, полученными в процессе опроса педагогов и психологов. Все опрошенные (120 человек) отмечают наличие психологических проблем у детей из «алкогольных» семей и необходимость проведения психокоррекционной работы с такими детьми.

В настоящее время отклонения в развитии личности детей, проживающих в «алкогольных» семьях, и возможные пути их психологической коррекции все еще недостаточно изучены. Они, прежде всего, основаны на представлениях И.Алтынсарина и Л.С.Выготского о личности как результате социального развития, общения ребенка со средой и близким окружением, в нашем случае – с семьей.

Целью настоящего исследования является изучение особенностей ребенка младшего школьного возраста, проживающего в семье, отягощенной алкогольной зависимостью и определение путей и методов коррекции ситуации развития ребенка из алкогольной семьи.

2. Материалы и методы.

Многие исследователи (Н.П. Максимова, И.А. Кибальченко, М.П. Кабакова, В.Г. Баженов, Р.Г. Илешева и др.) отмечают пагубное влияние на развитие личности ребенка алкогольной зависимости его родителей. Результаты проведенного нами опроса также выделяют ряд личностных проблем, существующих у детей, проживающих в «алкогольных» семьях.

Таким образом, возникают, во-первых, необходимость уточнить, какие отклонения в развитии личности характерны для детей из семей, отягощенных алкогольной зависимостью, и во-вторых, определить пути и методы психологической коррекции.

В соответствии с этим были поставлены следующие задачи:

1. Рассмотреть основные теоретические и экспериментальные исследования по теме проекта.
2. Определить личностные особенности детей из «алкогольных» семей.
3. Определить пути и методы коррекции ситуации развития ребенка в алкогольной семье.

По разрабатываемой нами проблеме имеется ряд работ авторов: И.Алтынсарина (*Алтынсарин, 1997*), Л.С. Выготского (*Выготский, 2010*), Д.Б.Эльконина (*Эльконин, 2008*), Ж.Жанпеисова (*Жанпеисов, 2006*), Е.Сарсекеевой (*Сарсекеева, 2008*).

Теоретической основой нашего проекта являются научные положения, принципы, подходы и концепции отечественных и зарубежных ученых, позволяющие осмыслить и описать развитие личности ребенка младшего школьного возраста в семьях отягощенных алкогольной зависимостью:

- методологические принципы психологии: принцип детерминизма, деятельностного и системного подходов (А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн, Б.Ф.Ломов), научности (Б.Ф.Поршнев);

- концепции ученых, акцентирующих внимание на исследовании возрастных особенностей детей младшего школьного возраста (Л.И.Божович, Б.С.Волков, Г.В.Бурменская), смене интересов, ценностей ребенка посвящены труды Р.С.Немова, И.Ю. Кулагиной, значение семьи и родителей в жизни ребенка (Н.В.Самоукина, А.С.Спиваковская, В.М.Целуйко), различных аспектов влияния на ребенка семей с алкогольной зависимостью (О.А.Шорохова, М.И.Буянов и др.);

- работы исследователей, относящиеся к определению путей и методов коррекции ситуации развития ребенка в алкогольной семье (А.С.Когаловская, Т.Г.Зенкова, Г.И.Репринцева);

- труды психологов Казахстана, изучающих особенности семейной жизни и семьи (Ж.А.Ксакалова, М.П.Кабакова, Н.С.Ахтаева, С.К.Бастекова, Ш.Колумбаева), проблемы отклонений развития личности ребенка из семей отягощенных алкогольной зависимостью (А.А.Таньшбаева, А.У.Ескендинова, В.Г. Баженов, Р.Г.Илешева, Г.Е.Муканова, Г.А. Парменова), профилактики и коррекции отклонений в развитии детей младшего школьного возраста (В.В. Зеленкова, Э.В.Исхакова, Х.Т.Шерьязданова, М.Лукпанова).

3. Результаты.

Проведенный анализ литературы позволил предложить, что дети младшего школьного возраста, проживающие в семьях, отягощенных алкогольной зависимостью, имеют особенности в личностном развитии, касающиеся интеллектуальной, эмоциональной, волевой, нравственной сфер в сравнении с детьми того же возраста из здоровых в наркологическом отношении семей.

В исследовании участвовали две группы школьников:

1) Дети младшего школьного возраста, проживающие в семье, отягощенной алкогольной зависимостью (всего 30 человек: 14 девочек, 16 мальчиков). Средний возраст испытуемых 9,1 года. Возраст самого младшего испытуемого 8,2 года, самого старшего 9,8 года;

2) Дети младшего школьного возраста, проживающие в здоровых в наркологическом отношении семьях (всего 30 человек: 17 девочек и 13 мальчиков). Средний возраст испытуемых 9,1 года. Возраст самого младшего испытуемого 8,3 года, самого старшего 9,7 года;

Для осуществления исследования личностных качеств испытуемых применены следующие методики:

1. Многофакторный личностный опросник Р.Кеттелла (детский вариант).
2. Тест школьной тревожности Филлипса.

В ходе эмпирического исследования данных, просматривается явная тенденция различий в личностном развитии детей из «алкогольных» и здоровых в наркологическом отношении семей.

Данные, полученные на основе многофакторного личностного опросника Кеттелла, свидетельствуют, что по фактору А большее количество детей (67%) из «алкогольных» семей получили низкие оценки и только 7% – высокие. Это указывает на то, что для 67% детей из «алкогольных» семей характерны такие черты, как недоверчивость, скрытность, замкнутость, негативизм, холодность в социальных контактах. В то же время можно отметить, что среди детей из «здоровых» семей низкие оценки получили только 20% испытуемых. Данные статистических расчетов также указывают на наличие различий между детьми из «алкогольных» семей и детей из «здоровых» семей по данному фактору.

4. Обсуждение.

Анализ результатов, полученных по фактору В, свидетельствует о том, что большинство детей из «алкогольных» семей не имеют отклонений в интеллектуальном развитии. Низкие оценки по данному фактору получили 30% испытуемых, а 70% испытуемых при ответах на вопросы показали наличие среднего уровня выраженности данного фактора. Сходные результаты мы наблюдаем в группе детей из здоровых в наркологическом отношении семей, 27% детей получили низкие оценки по фактору В. 73% показали наличие среднего уровня выраженности данного фактора. Таким образом, можно говорить о том, что на данном возрастном этапе дети, воспитывающиеся в семьях, отягощенных алкогольной зависимостью, имеют хороший уровень развития мыслительных способностей и не отличаются от своих сверстников, воспитывающихся в семьях, не отягощенных алкогольной зависимостью.

По фактору С – «сила/слабость «Я»» – 60% детей из «алкогольных» семей получили низкие оценки, что свидетельствует об эмоциональной неустойчивости ребенка. Такие дети легко расстраиваются, чувствуют себя беспомощными, неуверенные в себе, часто не способны контролировать свои эмоциональные импульсы и выражать их в социально допустимой форме, и лишь 10% детей получили высокие оценки по данному признаку, что свидетельствует об уверенности в своих силах, хорошей социальной приспособляемости, спокойствии. Среди детей из «здоровых» семей значительно меньшее количество детей получили низкие оценки по фактору С, большинство же (57%) показали средний уровень выраженности данного фактора. Статистические расчеты свидетельствуют о том, что существуют различия между результатами испытуемых двух групп. Таким образом, можно сказать, что детям из семей, отягощенных алкогольной зависимостью, более чем детям из здоровых в наркологическом отношении семей, характерно острое реагирование на неудачи, невротические симптомы, неуверенность в своих силах, беспокойство, чувство собственной беспомощности.

Анализ результатов, полученных по фактору D, показывает, что большая часть детей (50%) обнаруживает повышенную возбудимость на слабые провоцирующие стимулы. Для них характерны нетерпеливость, моторное беспокойство, отвлекаемость. В то же время, среди детей из «здоровых» семей высокие оценки получили только 20% испытуемых. Низкие оценки по данному фактору, свидетельствующие об эмоциональной уравновешенности, сдержанности, которые получили 7% испытуемых из семей, отягощенной алкогольной зависимостью, и столько же – из «здоровых» семей. Для большинства же испытуемых, воспитывающихся в здоровых в наркологическом отношении семьях, характерны средние оценки по данному фактору.

Результаты статистических расчетов показывают наличие различий в степени выраженности данного фактора между данными группами испытуемых. Таким образом, можно выразить мнение о том, что дети из семей, отягощенных алкогольной зависимостью, в сравнении с детьми из «здоровых» семей, легче возбудимы, реактивны, неуравновешенны.

По фактору Е – «доминантность/конформность» – 57% детей из «алкогольных» и 47% из «здоровых» семей получили низкие оценки. Это указывает на их зависимость от взрослых и других детей. Результаты статистических расчетов также показывают отсутствие статистически значимых различий по данному фактору между двумя группами испытуемых, т.е. можно говорить о том, что дети в данном возрасте из обеих исследуемых нами групп показывают значимость от других людей.

Низкие оценки по фактору F, свидетельствующие об озабоченности, преобладание пессимистических настроений, тревожности стремление к уединенности, получили 63% детей из семей, отягощенных алкогольной зависимостью. Такие оценки получило значительно меньшее количество (30%) детей из «здоровых» семей.

Результаты, полученные по фактору G, свидетельствует о том, что для большинства детей из семей, отягощенных алкогольной зависимостью (67%) характерны недобросовестность, пренебрежение обязательствами, общественными нормами. Среди детей из «здоровых» семей данные черты, характерны для 27% испытуемых. Интересно отметить, что среди детей из семей, отягощенных алкогольной зависимостью, 13% обладают очень высоко выраженной ответственностью, обязательностью, дисциплинированностью, в то время как подобные черты характерны лишь 7% детей из здоровых в наркологическом отношении семей.

Низкие оценки по фактору H, свидетельствующие об острой реакции ребенка на угрозы, об осторожности, робости, застенчивости, склонности к одиночеству, неуверенности в своих силах получили 63% и 30% детей из «алкогольных» семей и из «здоровых» семей соответственно. Большинству же детей (63%) из «здоровых» семей характерно умеренное соотношение общительности с застенчивостью, беззаботности с осторожностью, стремлению к социальным контактам и к уединенности.

По фактору I – «мягкость/жестокость» – 30% детей из семей, отягощенных алкогольной зависимостью, получили низкие оценки, что говорит в пользу наличия у ребенка таких черт, как мужественность, некоторой черствости, независимости. Наличие данных черт, по результатам исследования, было выявлено у 37% детей из здоровых семей.

Анализ результатов, полученных по фактору O, указывает на то, что 73% испытуемых из группы семей, отягощенных алкогольной зависимостью, характерны такие черты, как повышенная тревожность, подавленность настроения, неуверенность в своих силах, склонность к самообвинительным реакциям, самоупрекам, доходящие до самобичевания. Значительно меньшее количество испытуемых из «здоровых» семей (20%) показали такие результаты.

Низкая оценка по фактору Q3, свидетельствующая о неумении контролировать свое поведение в соответствии с социальными нормативами, плохой организованности в учебных и других мероприятиях, была отмечена в 70% случаев у испытуемых из «алкогольных» семей и в 33% случаев у испытуемых из «здоровых» семей.

Анализ результатов, полученных по фактору Q4, свидетельствует, что для 50% испытуемых из семей, отягощенных алкогольной зависимостью, характерно нервное перенапряжение, сопровождающееся пониженным настроением, раздражительностью, эмоциональной неустойчивостью. В свою очередь, для детей из здоровых в наркологическом отношении семей, нервное перенапряжение характерно для 23% случаев. Для 13% детей из «здоровых» семей характерны расслабленность, спокойствие к неудачам и поражениям. Наличие данных характеристик было отмечено лишь в 7% случаев в группе детей из семей, отягощенных алкогольной зависимостью.

Результаты, полученные с помощью теста школьной тревожности Филлипса в ходе исследования детей младшего школьного возраста, проживающих в семьях, отягощенных алкогольной зависимостью, и детей младшего школьного возраста, проживающих в семьях, не отягощенных алкогольной зависимостью, представлены в Таблице 1.

Таблица 1

Статистическая значимость различий между результатами в группах испытуемых по t-критерию Стьюдента

Фактор	Значение критерия	Уровень значимости	Характеристика различий
Общая тревожность	2,89	0,0055	Различия существуют
Переживание социального стресса	2,57	0,0124	Различия существуют

Фрустрированные потребности в достижении успеха	4,07	0,0003	Различия существуют
Страх самовыражения	3,61	0,0009	Различия существуют
Страх ситуативной проверки знания	0,18	0,8505	Различий не существуют
Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	2,65	0,01	Различия существуют
Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	0,42	0,6798	Различия не существуют
Проблемы и страхи в отношениях с учителями	3,22	0,0024	Различия существуют
Общий результат по тесту	2,13	0,0401	Различия существуют

Далее рассмотрим качественные характеристики полученных результатов.

По фактору «Общая тревожность в школе» анализ результатов показывает, что 60% детей из «алкогольных» семей имеют высокие показатели и только 13% не испытывают тревожности при включении в жизнь школы. В то же время в группе испытуемых из «здоровых» семей это соотношение составило 30% и 47% соответственно.

По фактору «Переживание социального стресса» 13% испытуемых из «алкогольных» семей показали высокий и 57% повышенный уровень тревожности. Это свидетельствует о том, что для данных испытуемых характерно отрицательное эмоциональное состояние, на фоне которого развиваются их социальные контакты. Включение их в социальные контакты сопровождается эмоциональной напряженностью, общим отрицательным состоянием. Необходимо отметить, что данные, полученные нами с помощью опросника Кеттелла (факторы Н и Q3), также свидетельствуют о нарушении социальных контактов детей из «алкогольных» семей с окружающими. Наряду с этим для испытуемых из «здоровых» семей включение в социальные контакты не вызывает напряженности, неблагоприятного психологического фона, негативных эмоциональных реакций. Высокие показатели по фактору фрустрации потребности в достижении успехов отмечены в 63% случаев у испытуемых из «алкогольных» семей, и только в 13% были отмечены низкие показатели по данному фактору. Это указывает на то, что для испытуемых данной группы типично наличие неблагоприятного психического фона, который не позволяет им развивать свои потребности в успехе, достижении высокого результата.

Характерной чертой испытуемых из семей, отягощенных алкогольной зависимостью, является страх самовыражения, проявляющийся в негативных эмоциональных переживаниях, связанных с ситуациями, в которых ребенку необходимо самораскрыться, самопрезентироваться, продемонстрировать свои возможности. Об этом говорят результаты, полученные в ходе обследования испытуемых по фактору «Страх самораскрытия». По данному фактору 40% детей из «алкогольных» семей показали наличие высокого уровня выраженности данного признака и 47% – повышенного. Вместе с тем высокие показатели по данному признаку в группе испытуемых из «здоровых» семей были получены лишь в 10% случаев.

Негативное отношение, эмоциональную напряженность, высокий уровень тревоги в ситуациях проверки знаний, возможностей, достижений испытывают 13% испытуемых из «алкогольных» семей и 17% испытуемых из «здоровых» семей, повышенный уровень тревожности – 47% испытуемых обеих групп. Оценка успеваемости в школе во многом является оценкой личности в целом и социального статуса ребенка. Именно это может служить причиной возникновения тревожности у детей в ситуациях проверки знаний, их достижений и возможностей. Большое количество (53%) испытуемых из «алкогольных» семей против меньшего количества (31%) испытуемых из «здоровых» семей испытывают высокий уровень тревожности при оценивании их другими людьми. Интересно отметить, что 50% испытуемых из «алкогольных» семей и 47% испытуемых из «здоровых» семей показали высокий

уровень выраженности фактора «Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу», у 17% испытуемых обеих групп в ходе обследования был выявлен повышенный уровень выраженности данного фактора. Данные результаты свидетельствуют о том, что большинство испытуемых обеих групп обладают низкой физиологической сопротивляемостью стрессам.

Проблемы и страхи в отношении с учителями, сопровождающиеся общим негативным фоном, снижающим успешность обучения ребенка, были отмечены 40% случаев в группе испытуемых из «алкогольных» семей и лишь в 13% случаев в группе детей из «здоровых» семей. Повышенный уровень выраженности данного фактора наблюдался в 37% и 23% соответственно. Результаты статистических расчетов также указывают на существование статистически значимых различий между результатами двух групп. Из полученных нами ходе обследования данных можно заключить, что дети из семей, отягощенных алкогольной зависимостью, чаще испытывают страхи в отношениях с учителями, имеют общий негативный фон отношений со взрослыми в школе, что может существенно снижать успешность обучения ребенка, воздействовать на его социальный статус и самооценку.

5. Выводы.

Эмпирические выводы по экспериментальному исследованию.

1. В ходе проведенного исследования было установлено, что дети младшего школьного возраста, воспитывающиеся в семьях, отягощенных алкогольной зависимостью, действительно имеют ряд негативных отклонений в личностном развитии, отличающих их от детей, воспитывающихся в семьях, не отягощенных алкогольной зависимостью.

2. Было установлено, что дети из семей, отягощенных алкогольной зависимостью, более чем дети из здоровых в наркологическом отношении семей:

- скрытны;
- замкнуты, склонны к одиночеству;
- неуверенны в своих силах, робки;
- беспокойны, озабоченны, тревожны;
- легко возбудимы, реактивны, неуравновешенны;
- пессимистичны;
- безответственны, менее способны к произвольному контролю собственных действий и поведения в соответствии с общественными нормами и правилами;
- зависимы от окружающих.

Все это указывает на необходимость проведения психокоррекционной работы, направленной на исправление отклонений развития личности ребенка.

3. Обращает на себя внимание так же то, что как детям из семей, отягощенных алкогольной зависимостью, так и детям из здоровых в наркологическом отношении семей характерна низкая физиологическая сопротивляемость к стрессам, что вызывает необходимость проведения работы в направлении нивелирования данных состояний.

Коррекционная работа, направленная на решение личностных проблем младшего школьника, должна вестись по многим направлениям. Помощь детям из алкогольных семей должны оказать в первую очередь те люди, кто по долгу службы отвечает за их развитие и воспитание: педагоги, психологи, врачи, социальные работники.

Список литературы:

- Алтынсарин И. Избранные произведения. – Алматы, 1997. – 332с.
- Выготский Л.С. Избранные психологические труды. – М.: Институт практической психологии, 2010. – 352с.
- Жанпеисов Ж. Некоторые аспекты возникновения асоциального поведения детей // Педагогика. – 2006. – №1. – С. 35-40.
- Сарсекеева Ж.Е. Технология воспитательной работы с младшими школьниками. – Караганда: Издательство Кар ГУ, 2009. – 214с.
- Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. – М.: Академия, 2008. – 269с.

ЭОЖ 378.18

ВЛИЯНИЕ УПРАЖНЕНИЙ СТРЕТЧИНГА НА РАЗВИТИЕ ГИБКОСТИ

Агеева С.В.,
тренер по фитнесу спортклуба,
КГПИ, г.Костанай, Казахстан

Аннотация

Бүкіл әлемде, созылу, сауықтыру гимнастикасының жаңа типті танымал арттыру. Бұл ұғым, созылу болды 80 жылдардың басында, жылы, яғни, буын және сухожилиях гана спортшыларды істеп, созылу ұтқырлығын дамыту болып табылады. Енді кең ортада лайықты орынға жеңеді сенімді созылу. Яғни, студенттер үшін қызықты созылып икемділік және ұтқырлық. Жаттығулар дамыту жөніндегі барлық мүдделі әдістемелік құзыретті кеңес беруге неліктен маңызды екенін, олар сыныпта және үйде оларды орындауға қуаныштымыз болып табылады.

Аннотация

Во всём мире растёт популярность нового вида оздоровительной гимнастики-стретчинг. В начале 80-х годов, когда возникло это понятие, стретчингом, то есть развитием подвижности суставов и растяжкой сухожилий, занимались только спортсмены. Теперь же стретчинг уверенно завоёвывает достойные позиции в самых широких кругах. Вот почему столь важно дать всем заинтересованным методически грамотные рекомендации по развитию гибкости и подвижности суставов. Упражнения стретчинга интересны для учащихся, они с удовольствием их выполняют на занятиях и в домашних условиях.

Abstract

Globally, there is growing popularity of a new kind of aerobics-stretching. In the early 80-ies, when there was this notion, stretching, that is, the development of joint mobility and stretching of the tendons worked on athletes. Now, stretching is surely gaining a decent position in the widest circles. That is why it is so important to give all interested methodologically competent advice on the development of flexibility and joint mobility. Stretching exercises are interesting to students, they are happy to perform them in the classroom and at home.

Түйінді сөздер: стретчинг, жаттығу, майысқақтық, даму, қозғалыштық, студенттер.

Ключевые слова: стретчинг, упражнения, гибкость, развитие, подвижность, студенты.

Key words: stretching, exercises, flexibility, development, mobility, students.

1. Введение.

Стретчинг, как молодёжное течение, зародилось в США. Оно быстро охватило Европу и стало очень популярным в спортивных и оздоровительных занятиях.

Занятия, построенные по методике стретчинг, включает в себя комплекс поз, обеспечивающих наилучшее условия для растягивания определённых групп мышц. Помимо развития гибкости стретчинг способствует улучшению жизненного тонуса. Английское слово stretching (стретчинг) означают «растяжение».

Стретчинг бывает двух видов:

1. Динамический – это растяжка в движении, например энергичные махи руками и ногами с большой амплитудой.

2. Статический – выполняется в спокойном темпе, без резких движений. Главное назначение стретчинга – удлинить мышечные волокна путём растягивания, увеличить амплитуду движения в суставах, ускорить восстановление организма после интенсивных физических нагрузок. В результате регулярных тренировок растёт подвижность суставов и эластичность мышц. Упражнения, развивающие гибкость, расслабляют мышцы, улучшают их тонус, снабжают кислородом, питательными веществами.

Актуальность темы состоит в том, чтобы выявить индивидуальные особенности проявления гибкости на этапе начальной подготовки. Это является важным условием обеспечения дальнейшего роста результатов в тренировочном процессе и гармоничного физического развития. В изученных работах по стретчингу можно наблюдать лишь констатацию фактов влияния статических физических упражнений, направленных на развитие гибкости и подвижности суставов, в частности на физическую подготовленность, спортивный результат. Однако исследования, направленные на изменение показателей гибкости и их влияния на эффективность учебно-тренировочного процесса в стретчинге не проводились. Таким образом, сложилось определенное противоречие между необходимостью повышения качества подготовки и недостаточностью исследований статики и подвижности суставов, которые при недоразвитии сдерживают развитие гибкости, и являются фактором риска для ослабления тонуса мышц. Актуальность исследования заключается в разрешении этого противоречия.

2. Цель исследования.

Цель исследования – изучение влияния стретчинга на развитие гибкости и подвижности наших суставов.

3. Гипотеза исследования.

Упражнения стретчинга при развитии гибкости будут более эффективны при соблюдении условий:

- будет использоваться поэтапный характер нарастания статической и динамической нагрузки;
- будет достигнут оздоровительный эффект и у нас повысится уровень и динамика развития гибкости

4. Задачи исследования.

В соответствии с поставленной целью и гипотезой решались следующие задачи:

1. Теоретически изучить и проанализировать данные литературных источников по системе стретчинга и развитию гибкости.
2. Разработать комплексы физических упражнений оздоровительной направленности системы стретчинга.
3. Внедрение этих комплексов на занятиях по фитнесу.

5. Методы исследования.

1. Анализ и обобщение данных научно-методической литературы.
2. Наблюдение.
3. Контрольные испытания.
4. Эксперимент.
5. Анализ, сравнение и обобщение результатов эксперимента.

Новизна исследования заключается в том, что мы разработали для себя комплексы статических упражнений, направленные на развитие гибкости и подвижности суставов. Для уточнения методики исследования изучалась специальная литература, о значении и важности стретчинга для физического развития и её роли в различных видах жизнедеятельности, о методике её применения в занятиях. Была изучена характеристика средств развития гибкости, путём стретчинговых упражнений; рассматривались данные по дозированию упражнений и показатели оценки гибкости в тестовых заданиях. Нами было проанализировано 5 литературных источников. На занятиях по фитнесу мы использовали индивидуальную методику воспитания гибкости средствами стретчинговых упражнений. Важным организующим и

направляющим фактором в процессе физической подготовки является контроль за уровнем развития физических качеств. В ходе изучения методической литературы были отобраны тестовые задания для оценки гибкости средствами стретчинговых упражнений и критерии её развития.

6. Организация эксперимента.

Для проведения эксперимента использовались условия спортивной базы КГПИ, непосредственно экспериментальная методика направленного воспитания гибкости путём стретчинговых упражнений внедрялась на занятиях по фитнесу в течение учебного года. С начала эксперимента нами был определён исходный уровень развития гибкости, с помощью отобранных тестовых заданий, а именно произведена оценка:

- подвижности позвоночного столба;
- подвижности в плечевом суставе;
- подвижности в тазобедренном суставе;
- подвижности в коленных и голеностопных суставах.

Одновременно с тестированием вводились новые методы и средства для увеличения подвижности. Основной задачей эксперимента явилась проверка разработанных комплексов на развитие гибкости и подвижности суставов. Процесс развития гибкости осуществлялся постепенно, дозировка упражнений была с нарастанием количества упражнений, упражнения применялись систематически и регулярно на каждом занятии по фитнесу, а также рекомендовались для выполнения в домашних заданиях. Особое внимание уделялось обеспечению гармоничного развития подвижности во всех основных суставах. Основными средствами воспитания гибкости в эксперименте были стретчинговые упражнения различной направленности, которые сочетались в следующих соотношениях: 50% – активные упражнения, 30% – пассивные, 20% – статические. Темы движений, количество повторений, время удержания в статических положениях использовались в соответствии с рекомендациями специалистов. Упражнения стретчингового характера использовались на протяжении всего занятия: в подготовительной части (разминке), выполнялись преимущественно активные движения пружинного характера; в основной части разнообразно сочетались пассивные, статические и активные упражнения; в заключительной части чаще применялись статические положения с расслаблением в заданной позе, они помогали решать задачу снижения нагрузки, а также обеспечивали благоприятные условия для восстановительных процессов в организме студентов. Различные виды гибкости при этом развивались параллельно. При выполнении заданий на гибкость перед нами ставилась конкретная цель, например: дотянуться рукой до определённой точки. Подобный приём, по мнению В.И. Ляха, позволяет достичь большей амплитуды движений. Основным методом развития подвижности суставов являлся повторный метод, где упражнения на растягивание выполнялись сериями (1-2 – 3) по 8–10 повторений на первых занятиях, а затем постепенно их объём и интенсивность возрастали между сериями, предлагались упражнения на расслабление. Амплитуду движений рекомендовалось постепенно увеличивать и выполнять упражнения на растягивание до ощущения дискомфорта и лёгкой болезненности в растягиваемой части тела.

Рекомендации на занятиях стретчингом.

1. При положении сустава в крайнем разогнутом, согнутом, отведённом, приведённом и т.д. положениях не покачиваться, растягивать связки и мышцы только за счёт статического давления, находясь в неподвижном состоянии.

2. Прежде чем выполнить упражнения, надо знать какую конкретную группу мышц оно растягивает.

3. При выполнении упражнений не следует пытаться копировать движения у более гибкого. Все движения должны находиться в пределах индивидуального диапазона подвижного сустава. Вначале следует применить лёгкий стретчинг. Он отличается тем, что выполня-

ется в полностью расслабленных стойках, вызывающих приятные ощущения. Лишь после этого можно переходить к развивающим (растягивающим) упражнениям стретчинга.

4. В процессе выполнения упражнения дышать надо спокойно и ритмично. При этом дыхание состоит из коротких вдохов (через нос) и выдохов (через рот).

5. При появлении острых болевых ощущений выполнение упражнения нужно прекратить. Дрожание в теле или растягиваемой конечности так же является симптомом слишком сильной нагрузки на сустав, и в этом случае следует применять расслабляющую стойку.

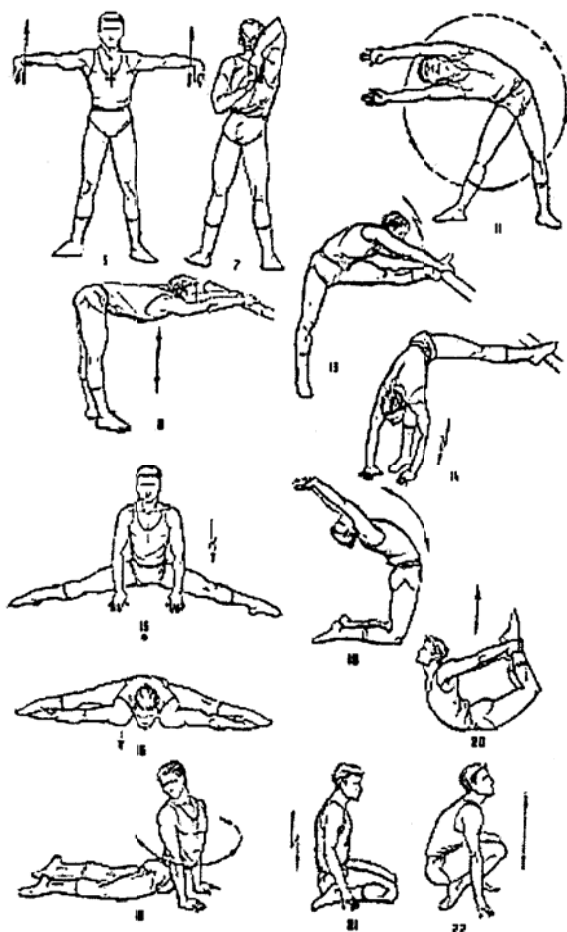
6. Не стоит выполнять несколько упражнений подряд на сходные группы мышц. Тренировочную программу нужно максимально разнообразить.

Комплекс для начинающих.

1. И.п. – основная стойка (о.с.). На каждый счет наклоны головы вперед, назад, вправо, влево.

2. И.п. – стойка ноги врозь, руки на поясе. На 1-2 – круговое движение головой вправо, на 3-4 – влево, постепенно увеличивая амплитуду движений.

3. И.п. – стойка ноги врозь, руки вниз. На 1-2 – круговое движение назад правым плечом, на 3-4 – левым, на 5 – поднять плечи, голову втянуть, на 6 – опустить плечи, на 7 – голову втянуть, на 8 – и.п.



4. И.п. – стойка ноги врозь, кисти в замок перед грудью. Круговые движения кистями.

5. И.п. – стойка ноги врозь, руки в стороны, кисти прямые. Сгибание и разгибание кистей.

6. И.п. – стойка ноги врозь, руки в стороны. На каждый счет круговые движения руками. На 1-4 – вперед, на 5-8 – назад, не сгибая руки в локтях.

7. И.п. – стойка ноги врозь, в левой руке небольшой предмет. Поднять левую руку вверх, согнуть ее за головой, правую опустить вниз и согнуть за спиной. Передать предмет из правой руки в левую, затем поменять руки.

8. И.п. – стоя лицом к опоре. Опираясь руками о спинку стула: на 1-3 – пружинящие наклоны туловища вперед, на 4 – и.п. (руки прямые, спина прогнута).

9. И.п. – стойка ноги врозь, руки на поясе. На 1-3 – поочередно пружинящие наклоны туловища к правой ноге, левой, вперед, на 4 – и.п. (при наклонах достать пола ладонями, ноги в коленях не сгибать).

10. И.п. – о.с. На 1-3 – пружинящие наклоны туловища вперед, на 3 – руки за спину, прогнуться назад как можно больше, на 4 – и.п.

11. И.п. – стойка ноги врозь, руки вниз. На 1-4 – наклоняясь вперед, круговое движение туловищем вправо, на 5-8 – влево (при наклоне туловища назад руки вверх).

12. И.п. – стоя правым боком к опоре. Махи левой ногой вперед, назад, в сторону. Повернуться другим боком.

13. И.п. – стоя лицом к опоре, положить левую ногу на опору, руки внизу. На 1-3 – пружинящие наклоны туловища к левой ноге, на 4 – и.п., на 5-8 – к другой ноге. 20-50 махов каждой ногой.

14.И.п. – стоя правым боком к опоре, левая нога на опоре, руки на поясе. На 1-3 – пружинящие наклоны туловища к правой ноге (достать кистями пола), на 4 – и.п., на 5-8 – к другой ноге.

15.И.п. – широкая стойка ноги врозь, опираясь руками о пол. Пружинящие движения в шпагате с опорой руками о пол.

16.И.п. – сед ноги врозь (как можно шире), спина прямая. На 1 – наклониться вперед, захватив руками стопы или нижние части голени, на 2-3 – удерживать положение, на 4 – и.п. (ноги в коленях не сгибать).

17.И.п. – сед ноги вместе, руки сзади. На 1 – оторвать таз от пола (опираясь на кисти и стопы) – прогнуться, на 2 – мах левой ногой, на 3 – приставить ногу, на 4 – и.п., на 5-8 – другой ногой.

18.И.п. – упор лежа на согнутых руках (ноги слегка разведены). На 1-2-медленно выпрямляя руки поднимать с поворотом вправо сначала голову, затем грудь (таз от пола не отрывать), прогнуться в спине как можно больше, на 3- 6- удерживать это положение, стараясь увидеть левую ногу, на 7-8 – и.п., на 9-16- то же, но в другую сторону.

19.И.п. – сед на пятках с наклоном туловища вперед. На 1-4 – медленно выпрямляясь (через стойку на коленях) поднять руки вверх и прогнуться назад как можно больше, на 5-8- и.п.

20.И.п. – лежа на животе, ноги врозь, взяться руками за стопы снаружи. Прогнуться в спине как можно больше. Задержаться в этом положении 2-3 с, а затем вернуться в и.п.

21.И.п. – стойка ноги врозь на коленях, руки внизу, стопы оттянуты. На 1-3 – пружинящие приседания (стараться достать ягодицами пола).

7.Выводы.

Анализ научно-методической литературы позволил изучить широкий круг вопросов, характеризующий процесс развития гибкости в системе стретчинга. В результате обобщения теоретических знаний и положений выявлены:

- особая значимость стретчинга в различных видах жизнедеятельности, а также для физического развития студентов;
- возрастная предрасположенность к направленному воспитанию гибкости, обусловленная рядом анатомо-физиологических особенностей;
- специальные средства и методы, эффективно улучшающие подвижность в суставах опорно-двигательного аппарата;
- большие возможности стретчинговых упражнений, которые являются средством повышения уровня развития гибкости в процессе физического воспитания. Предполагалось, что упражнения стретчинга при развитии гибкости будут более эффективны при соблюдении следующих условий:
 - будет использоваться поэтапный характер нарастания статической и динамической нагрузки;
 - будет достигнут оздоровительный эффект и у нас повысится и динамика развития гибкости.

Выдвинутая нами гипотеза в начале нашего исследования подтвердилась. Мы использовали поэтапный характер нарастания статической и динамической нагрузки; в связи с этим в группе повысился уровень и динамика развития гибкости; в виду целенаправленных занятий в группе снизилась заболеваемость, а, следовательно, занятия стретчингом способствует оздоровлению организма и развитию гибкости.

Список литературы

- 1 Верхошанский Ю.В. Основы специальной физической подготовки спортсменов. – М.: Физкультура и спорт, 1991.
- 2 Лях В.И. Тесты в физическом воспитании школьников: Пособие для учителей. – М.: ООО «Фирма» Изд. АСТ, 1998. – С.58-77.

3 Матвеев Л.П. Теория и методика физической культуры: Учебник. – М.: Физкультура и спорт, 1991.

4 Матвеева Л.П., Новикова А.Д. Теория методика физического воспитания. – М.: Физкультура и спорт, 1976.

5 Холодов Ж.К., Кузнецов В.С. Теория и методика физического воспитания и спорта: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 480 с.– С. 22.

УДК 811.111

THE PECULIARITIES OF NEWSPAPER HEADLINE LANGUAGE IN MASS MEDIA (BASED ON ONLINE VERSION OF ‘THE TIMES’)

Балжанова А.М.,
старший преподаватель КГПИ
Танина С.Ж.,
учитель английского языка ФМЛ
г. Костанай, Казахстан

Аннотация

Бұл мақала газет стилінің ерекшеліктерін, нақты айтқанда, газет тақырыптарының, олардың түрі және атқаратын қызметтерін зерттеу мәселесіне арналған. Зерттеудің практикалық бөлімі "The Times" ағылшын тілді газетінің он-лайн нұсқасынан газет тақырыптарын таңдауды және тақырып түрлеріне қатысты жасалған талдауды көрсетеді.

Аннотация

Данная статья посвящена проблеме изучения особенностей газетного стиля, а именно газетных заголовков, их типов и функций. Практическая часть исследования представляет выборку газетных заголовков из англоязычной газеты "The Times" в он-лайн версии на предмет анализа по типам заголовков.

Abstract

The article deals with the problem of studying of the main peculiar features of the newspaper style, the notion of newspaper headline, its types and functions. The practical part of the research represents selection of some newspaper headlines from English newspaper "The Times" in online version for the analysis according to the types of headlines.

Түінді сөздер: *газет, газеттік тақырыбы, тақырыбылардың үлгілері, тақырыбы функциялары.*

Ключевые слова: *газета, газетный заголовок, типы заголовков, функции заголовка.*

Key words: *newspaper, newspaper headline, types of headlines, functions of headline.*

1. Introduction.

Newspaper style is one of the mass media styles which deals with emotional, colorful vocabulary by means of which it attracts linguists' attention. This is a part of life of the society which is still developing and is the basis for language researchers.

Newspapers play a significant role in moulding public opinion and it enables people to get all news and information at their fingertips. In the present world of digital technology newspaper in

the print form still rules the roost and people who are avid readers of newspaper wait for their morning newspapers daily.

Nowadays the role of newspapers is very significant in the sphere of trade, commerce, and business. Big corporate houses and business houses promote their products by putting in giving roomy ads on papers. The readers get the knowledge of any and every activity happening in and around the area.

A modern day paper has done miraculous activity in recent years and shown that even in the age of internet and news portal, the radio and television, newspaper can still change the life, the thought and mind of the society. They can still help in creating a common opinion and work as a corporate social responsible tool and fight for justice if needed. Newspapers act as a link between the government and the people. Newspaper could make a great impact on its readers. So, they should concentrate on giving only the true picture of the society.

The content of newspaper material is fairly diverse, it comprises: news and commentary on the news; press reports and articles; advertisements and official announcements; short stories and poems; crossword puzzles; material for entertainment of the reader.

Newspaper readers are flooded on a daily basis with an amount of new information which they have neither the time nor the energy to process. When we read newspaper, it doesn't need to read all the articles. We just read the most interesting one for us, our choice is based on the headlines that help us to anticipate what it will be about. Newspaper headlines help them get the maximum out of this informational flood – for the minimal cognitive investment. Readers regularly scan the headlines, and only occasionally stop to read the actual story. As relevance-optimizers and relevance-based selection-devices, headlines function as negotiators between stories and readers (Dor, 2003).

As for newspaper headlines they attract a considerable amount of attention and are the topical issues for the research.

2. Materials and methods.

The methods of the research are: generalization, analysis, description, text search with the following interpretation of the data.

The material of the research: newspaper headlines from English newspaper “The Times” in online version for the analysis according to the types of headlines.

The headline is a title given to a news item of a newspaper article. If we look at the definition of a headline in Oxford dictionary we may found the following: the headlines are the most important items of news in a newspaper or a broadcast news bulletin, or, the headlines denote a particularly notable or important piece of news.

The main function of a headline is to inform the reader briefly of what the news that follows is about. Syntactically headlines are very short sentences or phrases of a variety of patterns: full declarative sentences; interrogative sentences; nominative sentences; elliptical sentences; sentences with articles omitted; phrases with verbals; questions with the forms of statement; complex sentences; headlines including direct speech (Galperin, 1981).

The headlines in English language newspapers can be very difficult to understand. One reason for this is that newspaper headlines are often written in a special style, which is very difficult from ordinary English. In this style there are special rules of grammar and words are often used in unusual ways:

a. Headlines are not always complete sentences. Many headlines consist of noun phrases with no verb.

b. Headlines often contain string of three, four or more nouns; nouns earlier in the string modify those that follow.

c. Headlines often leave out articles and the verb ‘be’.

d. In headlines, simple tenses are often used instead of progressive or perfect forms. The simple present is used for both present and past events. The present progressive can be used, especially to talk about changes. Be is usually dropped.

e. Many headlines words are used as both nouns and verbs, and nouns are often used to modify other nouns. So it is not always easy to work out the structure of a sentence.

f. Headlines often use infinitives to refer to the future, e.g. PM to visit Australia.

g. Auxiliary verbs are usually dropped from passive structures, leaving past participles.

A question mark (?) is often used when something is not certain. Short words save space, and so they are very common in newspaper headlines. Some of the short words in headlines are unusual in ordinary language (e.g. curb, meaning 'restrict' or 'restriction'), and some are used in special senses which they do not often have in ordinary language (e.g. big, meaning 'attempt'). Other words are chosen not because they are short, but because they sound dramatic (e.g. blare, which means 'big fire', and is used in headlines to refer to any fire).

English newspaper writing dates from the 17th century. The first of any regular series of English newspapers was the Weekly News which first appeared on May 23, 1622. It took the English newspaper more than a century to establish a style and a standard of its own. And it is only by the 19th century that newspaper English may be said to have developed into a system of language media, forming a separate functional style (Galperin, 1981).

Thus, English newspaper style may be defined as a system of interrelated lexical, phraseological and grammatical means which is perceived by the community as a separate linguistic unity that serves the purpose of informing and instructing the reader (Kukharensko, 1983).

As the newspaper seeks to influence public opinion on various social, political or moral matters, its language frequently contains vocabulary with evaluative connotation, such as *to allege* (*the person who allegedly committed the crime*), or *to claim* (*the defendant claims to know nothing about it*), which cast some doubt on what is stated further and make it clear to the reader that those are not yet affirmed facts. A similar idea is expressed by special grammar structures, e.g. *The man is said to have taken part in the affair*, or *The chief of the police is quoted as saying ...*. Evaluation can be included in the headlines of news items (*Government going back on its own promises*) and in the commentary on the news, in feature articles, in leading articles (editorials), where emotionally coloured vocabulary is widely employed (Gurevich, 1995).

Headlines often contain elements of appraisal, i.e. they show the reporter's or the paper's attitude to the facts reported or commented on, thus also performing the function of instructing the reader. English headlines are short and catching, they "compact the gist of news stories into a few eye-snaring words. A skillfully turned out headline tells a story, or enough of it, to arouse or satisfy the reader's curiosity" (Halliday, 1991, p.302).

In some English newspapers sensational headlines are quite common. The practices of headline writing are different with different newspapers. In many papers there is, as a rule, but one headline to a news item, whereas such papers as *The Times*, *The Guardian* often carry a news item or an article with two or three headlines, and sometimes as many as four, e.g.

FIRE FORCES AIRLINER TO TURN BACK

Cabin Filled With Smoke;

Safe Landing For 97 Passengers;

Atlantic Drama In Super VC 10 (The Times)

Such group headlines are almost a summary of the information contained in the news item or article.

The functions and the peculiar nature of English headlines predetermine the choice of the language means used. The vocabulary groups considered in the analysis of brief news items are commonly found in headlines. But headlines also abound in emotionally coloured words and phrases, as the italicised words in the following:

End this Bloodbath (Morning Star),

Milk Madness (Morning Star),

Tax agent a cheat (Daily World)

No Wonder Housewives are Pleading: 'HELP' (Daily Mirror) (Skrebnev, 1994).

Furthermore, to attract the reader's attention, headline writers often resort to a deliberate breaking-up of set expressions, in particular fused set expressions, and deformation of special terms, a stylistic device capable of producing a strong emotional effect, e.g. *Cakes and Bitter Ale* (*The Sunday Times*), *Conspirator-in-chief Still at Large* (*The Guardian*).

Compare respectively the allusive set expression cakes and ale, and the term commander-in-chief.

There are four functions of a headline: to grab the readers' attention, to pre-screen or select the readers, to deliver a complete message, to draw a reader into the story.

A headline grabs the readers' attention

A headline's best tools for getting attention are to appeal to the reader's self-interest or to give news. A web reader is always, either consciously or subconsciously, searching for something.

A headline pre-screens or selects the readers

The headline needs to be specific enough to screen the viewers. It tells the reader if the article is for them. The headline "The Buying Process" is a story about the how the buying process can be related to a website, so the headline has had at least some indication of the fact that the story related to websites.

A headline delivers a complete message

When people read a headline than read the complete article, the headline can be used to deliver a complete message. Here's a headline from Google News: "Rogers buys Call-Net". You can get the whole story from the headline.

A headline draws a reader into the story

The ways to draw someone a story usually involve humor, intrigue or the desire to find out more: curiosity. The very effective: "Top 10 Tips for Getting Rich" style headlines make a promise of practical, easy to use information. If you aren't feeling rich it's difficult to not click a headline like this.

Concerning lexical features of the headlines, Znamenskaya T.A. in her "Stylistics of the English language" distinguishes the followings:

- newspaper cliches and set phrases
- terminological variety: scientific, sports, political, technical, etc.
- abbreviations and acronyms
- numerous proper names, toponyms, anthroponyms, names of enterprises institutions, international words, dates and figures
- abstract notion words, elevated and bookish words

Diana Burns in her work "Introduction to Journalism" distinguishes the following types of Headlines:

Banner Headline: A newspaper headline written in large letters across the width of the page. When the heading is given below the nameplate of the newspaper and over all columns from left to right, it is called banner headline. Some may call it streamer, which also covers the entire column but is normally given on the inside page. Sometimes the streamer may leave one column.

Skyline: for very exceptional and exclusive events, the headline of the story is sometimes given over the nameplate of the newspaper. It means that the event is even more important than the authority of the newspaper.

Rectangle: in such headings, all the lines are equal from left to right. Normally, it is of three lines but sometimes it can be of 2 to 4 lines too.

Hanging indentation: the heading with more than two or more lines which are justified on the right side and unjustified on the left are called hanging indentation.

Waist: this is of three lines where the first and the third line cover the column but the centerline is smaller and placed centrally.

Full one/one line: the headline is normally single line heading covering all the columns of the story.

Crosser/highlighter: crosser are normally one line headline which is given in the middle of the story. Sometimes in the story, a few important points are highlighted in the middle of the story. They are also included in this category.

Flash: a recent development in the newspaper is to highlight the stories of inside pages on the first page, just below the flag. Flag (The Times of India).

Over line: this is also called the eyebrow or strap line. This is normally given over the main heading.

Oval: in such headlines, middle line is longer than the above and below lines. This is normally of three lines.

Multi deck headings: the descending lines get smaller in size, after the main heading

Sub-heading: these are the small subsidiary headings in the body of the story.

Symbolic headline: this headline will show the special effects of the story.

Left step: here the lines of the headline are justified on the left and unjustified on the right.

Step line: the headline with two or more lines, displayed so as to give an effect of a stair. (Ladder)

Inverted pyramid: in this heading, there are three or more than three lines which are centrally set from large to small. In some cases, there could be two lines only, set in such a fashion.

3. Results and discussion.

“The Times”, daily newspaper published in London, is one of Britain’s oldest and most influential newspapers. John Walter was the creator of “The Times” in 1785.

The development of technology allows us to obtain information on the Internet, and, respectively, every newspaper has its online version, its own site, which allows you to keep the track of events any time of the day. The positive aspects of the electronic version include more visual representation of the data, the ability to watch videos, searching for information is now easier.

In our research we have set a goal to investigate different types of newspaper headlines and analyze them in online version of “The Times”. We studied 80 headlines in accordance with the classification given by Galperin I.R., who distinguished nine types based on their syntactic structure:

a) Full declarative sentences, e.g. *Politicians won’t save us, so the Bank must* (The Times), *The Times Opinion pages are named the best in Britain* (The Times), *Allies Now Look to London* (The Times)

b) Interrogative sentences, e. g. *Do you want to live for ever?* (The Times)

c) Nominative sentences, e.g. *Borrowed Time* (The Times), *‘Atlantic Sea Traffic’* (The Times)

d) Elliptical sentences:

a. with an auxiliary verb omitted, e.g. *Giraffes in danger of quiet extinction* (The Times)

b. with the subject omitted, e.g. *Marking 50 years as the world’s most exclusive basement* (The Times)

c. with the subject and part of the predicate omitted, e.g. *Power Down* (The Times)

e) Sentences with articles omitted, e. g. *Clinic that treated Joan Rivers accused of multiple failings* (The Times)

f) Phrases with verbals–infinitive, participial and gerundial, e.g. *Keeping Prices Down* (The Times), *Speaking parts* (The Sunday Times)

g) Questions in the form of statements, e.g. *State schools will never compete?* (The Times), *The worse the better?* (The Times)

h) Complex sentences, e. g. *China has been watching Putin and likes what it sees* (The Times)

i) Headlines including direct speech:

a. introduced by a full sentence, e.g. *I studied Monty Python to play Moses, says Bale (The Times)*, *What Oils the Wheels of Industry? asks James Lowery-Olearch of the Shell-Mex and B. P. Group (The Times)*

b. introduced elliptically, e.g. *Philip Collins: he was good. He was never a monster (The Times)*.

The analysis showed the usage of all the types of headlines according to syntactical classification by Galperin R.I. in newspaper headlines of “The Times”. We found the examples of headlines with full declarative sentences – 37, interrogative sentences – 5, nominative sentences – 9, elliptical sentences: with an auxiliary verb omitted – 9, with the subject omitted – 2, with the subject and a part of predicate omitted – 2, sentences with the article omitted – 14, phrases with verbals – 1, questions in the form of statements – 4, complex sentences, headlines including direct speech: introduced by a full sentence – 3; introduced elliptically – 4.

According to the analysis the most frequent types of headlines are: full declarative sentences, and sentences with article omitted. As for the least frequent used newspaper headlines they are phrases with verbals, questions in the form of statement, and headlines including direct speech.

4. Conclusion.

Newspaper headlines are paid a great attention in our society. It is the first thing the reader sees when he takes the newspaper or open online newspapers’ site. It is very important when you are busy, so that you just scan the newspaper, surveying photos, headlines to decide if they want to commit more time to reading the stories that interest them.

After studying the scientific literature and doing our own research, we may say that the editors pay attention to writing headlines more clearly and full. That is why the majority uses full declarative sentences to make the reader understand the content of articles. At the same time the editors use other syntactical types of newspaper headlines to increase the readers’ interest, to draw their attention. Such types like elliptical sentences, questions in the form of statements and headlines including direct speech introduced elliptically are best way to fulfill the function of hooking the readers and develop their curiosity. Phrases with verbals and complex sentences are less common of all.

Headlines do not reveal a sufficient amount of information in their content. They do so in order to encourage the reader into reading further. They should be vague to arouse curiosity and draw attention

Headline is a dependent form of newspaper writing. It is in fact a part of a larger whole. The specific functional and linguistic features of the headline provide sufficient ground for isolating and analyzing it as a specific “genre” of journalism.

References

Daniel Dor. On newspaper headlines as relevance optimizers. *Journal of Pragmatics* 35, 2003, 719-720.

Galperin I.R. *Stylistics*. 1981, pp.295-305.

Gurevich V.V. *English stylistics*. 1995, pp. 20-26.

Halliday M. *Linguistic function and literary style*. The Hague, 1991.

Kukharenko V. A. *Seminars in Style*. Moscow: Higher School Publishing House, 1983.

Skrebnev Y.M. *Fundamentals of English stylistics*. Moscow, 1994.

<http://europeandyou.eu/significant-role-and-importance-of-newspapers-in-the-modern-society/>

<http://www.publishyourarticles.net/knowledge-hub/essay/an-essay-on-the-role-of-newspapers.html>

<http://www.fuldafreepress.com/the-role-of-newspaper-in-the-modern-society/>

<http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/headline>

<http://www.smartmoneydaily.com/diy/4-functions-of-an-effective-headline.aspx>

<http://www.britannica.com/EBchecked/topic/596228/The-Times>

<http://www.thetimes.co.uk/tto/news/>

УДК 1174

ИННОВАЦИЯЛЫҚ ТЕХНОЛОГИЯЛАРДЫ ПАЙДАЛАНА ОТЫРЫП, ОҚУШЫЛАРДЫҢ НЕГІЗГІ ҚҰЗЫРЕТТІЛІКТЕРІН ҚАЛЫПТАСТЫРУ

Косжанова А.Г.,

физика-математикалық және жалпы техникалық пәндер кафедрасының аға оқытушысы, ҚМПИ, Костанай қ., Қазақстан Республикасы

Аннотация

Мақалада физика сабақтарында инновациялық технологияларды пайдалана отырып, оқушылардың құзыреттіліктерін қалыптастыру туралы ой қозғалған. Қазіргі заман мұғалімі заман талабына сай білім беруде жаңалыққа жаны құмар, шығармашылықпен жұмыс істеп, оқу мен тәрбие ісіне еніп, жаңа технологияларды мұғалім ұтымды пайдалана білсе, заманауи сабақтың тиімділігі арта түсіп, оқушылардың негізгі құзыреттіліктерінің қалыптасатындығы атап көрсетілген.

Аннотация

В статье затронуты идеи формирования компетентности и активизация мыслительной деятельности учащихся на уроках физики с применением инновационных технологий. Современный учитель готов обучаться следуя требованиям современной эпохи, творчески внедряя в учебу и воспитание умелое применение элементов компетентностного подхода, который дает возможность учащимся сформировать более прочные умения и навыки.

Abstract

In article ideas of formation of competence and activization of cogitative activity of pupils at physics lessons with application of innovative technologies are affected. A modern teacher is ready to study following the requirements of modern epoch, creative inculcating able application of elements of компетентностного approach in studies and education. Skillful application by the teacher of elements of this technology gives the chance learning to create stronger ability and skills.

Соңғы кезде білім беру мен тәрбиелеудің жаңа мақсаттары қалыптасуда. Мектеп еліміздің болашағы жас ұрпақтың интеллектуалдық қабілеттерін тек дамытып қана қоймай, соннымен қатар еркін, шығармашыл, сыни ойлай алатын, өз ынтасымен бейімін жете түсініп, оны дамыта алатын, өмірде өз орнын таба білетін қабілеттері дарыған шәкірт тәрбиелеу бағытында жұмыс тануы қажет. Терең ғылыми білімімен қатар, алған білімдерін күнделікті өмірде, практикада қолдана білсе, кез- келген адам қазіргі қоғамға тез бейімделе алады.

Қазіргі таңдағы еліміздегі білім беру жүйесінің ең басты міндеті – білім берудің ұлттық модуліне көшу арқылы жас ұрпақтың білім деңгейін халықаралық дәрежеге жеткізу. Қазіргі заман талабына сай пән мұғалімі ғана болу аз, мұғалім-ұстаз, инноватор, иннотехник болуы керек. Мұғалім – иннотехник дәрежесіне көтерілуі үшін инновациялық технологияларды меңгеру керек, содан кейін пән бойынша қандай тақырыпқа пайдалану керектігі не тиімді зерттеу жүреді. Яғни әр бір инновациялық технологияларды меңгереді, содан кейін оны апробациядан (сабақ барысында қолдану) өткізеді. Талдау жасай отырып, тақырыпқа сай технологияны таңдайды [3,35-6].

Физика сабақтарында және күнделікті өмірде оқушылар көптеген құбылыстар мен кездеседі, бірақ олардың түсіндірілуі жайында көпшілігі ойлана бермейді. Аристотель «ақыл тек білімге ғана емес, білімді істе қолдану шеберлігіне де байланысты» деп айтқан. Физика

курсы абстрактілі ойлаудан нақты ойлауға үйрететін әртүрлі әдістерді қолдану арқылы құрылуы керек.

Осыған байланысты физика курсын оқытуда төмендегідей құзыреттіліктер қалыптасады:

1. жалпы білім деңгейі:

- өзінің танымдық қызметін өз бетімен ұйымдастыра білуі;
- зерттеу объектісінің сипаттамаларынан ықтап, талдап, түсінік беріп, дәлелдемелер келтіре білуі;
- өз жұмысының нәтижесін көрсетіп, тарату үшін мультимедиялық ресурстарды және ақпараттық технологияларды қолдана білуі;
- өзінің қоршаған ортадағы орнын түсініп, өзін және өзгелерлерді бағалай білуі.

2. пәндік – бағыт бойынша:

- ғылым мен техниканың өзара байланысын түсініп, адамның қоршаған ортамен байланысын, табиғатты қорғаудың әдістері мен мүмкіндіктерін түсінеді.
- Әр түрлі ақпарат көздерін, соның ішінде компьютерді пайдалана отырып, физикалық білімдерді өз бетімен қабылдау процесіндегі танымдық қызығушылықтарын арттырады;
- Әр түрлі физикалық құбылыстарды түсіндіруде білімдерін қолданып, қазіргі заманда физиканың рөлін түсінеді;
- Алған білімдерімен іскерліктерін тұрмыста, күнделікті өмірде, практикада қолдана білуді үйренеді.

Міндеттер:

- қажетті критерийлерді қанағаттандыратын шешім табу да әртүрлі пәндер бойынша білімдері мен қызығушылықтарын дамыту;
- теориялық ойлау, эксперимент, бақылаудың алгоритмдері мен танысу негізінде ғылыми танымдық әдістері бойынша білімдерін кеңейту;
- физикалық құбылыстар туралы білімдерін кеңейту.

Құзыреттілік деген не? Құзыреттілік – жеке тұлғаның бойындағы өзара байланысты қасиеттер (білім, білік, дағды, іскер) жиынтығы. Негізгі құзыреттіліктер сауатты, түсінікті, жинақы әрекеттер жасап, нақты жағдайлар мен міндеттерді шеше алатын қасиеттер болып табылады [2, 58-64б]. Бақылау, эксперимент, сапалық есептерді шығару арқылы физикалық теорияны оқудың нәтижесінде оқушылардың саналы және жауапты білім алуларына себеп болатын бағалау қызметі мен өзіндік бағалау тәжірибелерінің жинақталуына әкеледі.

Физика курсын оқып, оқушылар төмендегідей білім, білік және дағдыларын дамытады:

- физикалық түсініктердің, шамалардың және заңдылықтардың мағынасын түсінеді;
- физикалық құбылыстарды бейнелеп, түсіндіреді;
- физикалық шамаларды өлшеу үшін физикалық құралдарды қолдана алады;
- өлшеу нәтижелерін таблица, график арқылы көрсетіп, шамалардың тәуелділігін түсіндіре алады;
- өлшеу мен есептеу нәтижелерін Халықаралық бірліктер жүйесіне келтіре алады;
- физикалық құбылыстар туралы білімдерінің практикада қолданылуына мысалдар келтіре алады;
- физикалық заңдылықтар қолдана отырып, есептер шығара алады;
- әр түрлі ақпарат көздерін қолдана отырып, өзбеттері мен ақпаратты іздеуді үйренеді;
- алған білімдері мен біліктерін практикалық қызметте және күнделікті өмірде қолдана алады.

Физика пәнін оқытуда лекция, семинар, топтықжұмыс, фронтальды тәжірибелер мен эксперименттер, сыни тұрғыдан жауап беруді қажет ететін тапсырмалар, конференция сабақ, физикалық құбылыстарды компьютерлік модельдеу, шығармашылық тапсырмалар әдістері қолданылады. Бұндай әдістер оқушылардың өз ойларын еркін айтуға, өзгелерді тыңдай білуге, өзінің жеткен нәтижесіне қуана білуіне әкеледі.

Міне, осындай нәтижелерге жету үшін әр мұғалім оқушыны тек біліммен қаруландырып қана қоймай, өздігінен білім алуды дамыта отырып, үздіксіз өзбетінше өрлеуіне қажеттілік тудыруы керек. Білім беру саласында инновациялық үрдісті жүзеге асыру мұғалімдерден өзіміз – құлықтарын, ұстанымдарын, мүмкіндіктерін түрлендіруді талап етеді. Әр мұғалім білім беруде көптеген қиындықтар мен кездесіп отырады. Бірақ «мұғалім» атты мәртебелі мамандық иесі бұндай қиындықтардан шығудың жолын таба білу керек. Ол үнемі өз білімімен біліктілігін жетілдіру бағытында жұмыстанады. Менде оқу үдерісіне өзгеріс енгізіп, шәкірттеріміздің өз ойларын еркін және ашық айтып, көзқарасын білдіріп, дәлелдер келтіре отырып, практикада қолдана білуге үйреткім келеді. Осында йнәтижеге жету үшін инновациялық технологияларды қолдана отырып, заманауи сабақтарды беруге тырысамын.

Заманауи сабақ дегеніміз – заман талабына сай маңызды, оқушының қызығушылығын ескере отырып құрылған сабақ. Заманауи сабақ болашақтың негізін қалайды, үнемі өзгеріп отыратын қоғамда өмір сүре алатын, кезкелген қиындықты жеңе алатын шәкірт даярлайды. Заманауи сабақ оқушыға белгілі бір білім беріп қана қоймайды, оның танымдық, жасампаздық қабілеттерін дамытып, жеке тұлға ретінде қалыптасуына септігін тигізуі керек.

Заманауи сабақ – ол қандай болуы керек?

Ең алдымен – еркін сабақ. Бұл сабақта оқушылар жаңалықтан қорықпай, өз ойларын еркін айтады, яғни оқушыға да, мұғалімге де сол сабақта ыңғайлы болуы керек.

Менің ойымша заманауи сабақ ең алдымен қызықты және маңызды болуы керек. Мұғалім жаңа технологияларды сабақта жас ерекшеліктеріне сай тиімді қолдана біліп, АКТ меңгеруі қажет. Сабақтың сәтті шығуы көбіне мұғалімнің кәсіби шеберлігіне байланысты. Мұғалім мен оқушы – бір бүтін болуы керек, оқушылар бір-біріне көмектесіп, мұғалім жетелеуші, бақылаушы болуы керек.

Заманауи сабақ оқушылардың өзін өзі қалыптастыруына, шығармашылықпен жұмыстануына мүмкіндік беретін шығармашыл сабақ болуы тиіс. Сабақта оқушылар әр түрлі сұрақтарға жауап беруде мағынасын түсініп, дәстүрлі емес жағдайларда шешім қабылдай білулері керек.

Заманауи сабақ іскер және жасампаз шәкірт тәрбиелеу керек!

Заманауи сабақтың тиімділік критерийі:

- Жеке тұлғаны дамыту;
- Өз қызметін жобалап, оның субъектісі бола білуі;
- Жаңашылдыққа үйрету;
- Еркін сабақ;
- Оқушылардың топпен белгілі бір қорытындыға келуі;
- Мұғалім оқушыға зерттеуге, ізденуге бағыт береді;
- Оқушының өз әрекетін түсініп, саралай білуі: яғни нәтижеге қалай қол жеткізді, қандай қиыншылықтар кездесті, ол қиындықтардан қалай шықты және оқушы осы кезде қандай сезімде болды?

Олай болса, заманауи сабақ – танымдық, іскерлік, жаңашылдық, көзқарас қайшылығы кездесетін, даму сабағы. Білімге, өзін өзі тануға, өзін өзі қалыптастыруға, ынталандыруға, шеберлігін шыңдауға, таңдауға, өзіне деген сенімділігін арттырып, қажеттілігін сезіндіретін сабақ.

Заманауи сабақтың нәтижесі қандай?

- Білім алу қабілеті мен құзыреттілігі қалыптасады, білімдері мен біліктілігін негізге ала отырып, өмірлік проблемаларын шешуге тәжірибе жинақтайды.
- Ақпаратпен жұмыс істеу қабілеттері дамиды: іздейді, баға береді, қажеттісін таңдайды және өндейді, таратады.
- Шығармашылықпен айналысады;
- Нақты және виртуальды эксперименттер арқылы зерттеушілік қызметі дағдылары қалыптасады.

- Қазіргі таңда орындаушы емес, құрастырушы адам- идеал болып табылады, яғни оқушылар материалды өз бетімен оқу және өз ісінің нәтижесін бағалау дағдылары, түрлі сұрақтарды дұрыс шешу қабілеттері дамиды;

- Үлкен істі бірігіп істеуді, яғни топта жұмыс істеу, өзінің ойын басқалардың ойымен байланыстыру, үйлестіру дағдылары қалыптасады, жұмысты бірігіп талдау, синтездеу және қортындысын жасауды үйренеді.

Осындай заманауи сабақтарды ұйымдастыру үшін мұғалімдер жаңа әдіс-тәсілдерді жетік меңгеруі тиіс. Сондай әдістердің бірі сабақта АКТ-ны тиімді қолдану болып табылады.

Сабақ барысында ақпараттық коммуникативтік технологияларды қолдану төмендегідей мүмкіндіктер береді:

- Тақырып түсінікті, көрнекті, қызықты болуы үшін бейне сюжеттерді (анимация, видеосюжет) және дыбыстарды қолдану;

- Құбылысты жан-жаты түсіндіру үшін әр түрлі суреттерді қолдану;

- Қалыпты жағдайда көрсетуге болмайтын құбылыстарды модельдеу және зерттеу;

- Қиын тәжірибелерді иллюстрациялау;

- Оқушылардың білімі тиімді әрі тез қорытындылау үшін тест жүргізу; /Activote құралы/

- Оқушылардың өз бетінше ізденуін, шығармашылықпен жұмыстануын ұйымдастыру;

- Оқушылардың соңғы үлгідегі құралдармен жұмыс жасауына мүмкіндік беру;

- Сабақ барысында Activstudio мүмкіндіктерін қолдану.

Ақпараттық технологиялар мұғалімдерге:

- Үнемі жасағанды, жаңартуға;

- Компьютерсіз жасау мүмкін емес нәрселерді жасауға;

- Бұрын жасамағанды жасауға көмектесу керек.

Осындай жұмыстарды жүргізе отырып, физика сабақтарында АКТ-ны пайдаланудың тиімділігі:

- оқушының өз бетімен жұмысы;

- аз уақытта көп білім алып, уақытты үнемдеу;

- білім-білік дағдыларын тест тапсырмалары арқылы тексеру;

- шығармашылық есептер шығару кезінде физикалық құбылыстарды түсіндіру арқылы жүзеге асыру;

- қашықтықтан білім алу мүмкіндігінің туындауы;

- қажетті ақпаратты жедел түрде алу мүмкіндігі;

- экономикалық тиімділігі;

- іс-әрекет, қимылды қажет ететін пәндер мен тапсырмаларды оқып үйрену;

- қарапайым көзбен көріп, қолмен ұстап сезіну немесе құлақ пен есту мүмкіндіктері болмайтын табиғаттың таңғажайып процестерімен әр түрлі тәжірибе нәтижелерін көріп, сезіну мүмкіндігі;

- оқушының ой-өрісін дүниетанымын кеңейтуге де ықпалы зор [3,49-6].

Білім беру сапасын жақсартудың бірден – бір жолы – жаңа педагогикалық технологияларды қолдану. Қазіргі қоғамдағы мұғалім – жеке көзқарасы бар жігерлі тұлға, зерттеушілік, ойшылдық, 80 шығармашылық қасиеті бар, әрі оқушысын осы қасиеттері арқылы өз бетінше оқып, ізденіп кеңейтілген білім алуға үйрете алатын маман болуы керек.

Елбасымыз Н. Назарбаев «Болашақта еңбек етіп, өмір сүретіндер - бүгінгі мектеп оқушылары, мұғалім оларды қалай тәрбиелесе Қазақстан сол деңгейде болады. Сондықтан ұстазға жүктелетін міндет ауыр» деген болатын... [1].

Болашақтың бүгінгіден де жарқын болуына жол ашатын құдіретті күш тек білімде ғана. Қазіргі заман мұғалімі заман талабына сай білім беруде жаңалыққа жаны құмар, шығармашылықпен жұмыс істеп, оқу мен тәрбие ісіне еніп, оқытудың инновациялық технологияларын шебер меңгергенде ғана білігі мен білімі жоғары, жетекші тұлға ретінде болатыны сөзсіз.

Әдебиет тізімі

- 1 Мұсатаева Б.И. Кәсіби біліктілікті артыру жүйесін модернизациялауда ақпараттық технологияны қолдану тиімділігі. <http://www.manshuk.kz/index>. (09.10.2013 ж.).
- 2 Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование – 2003. – №2. – 58-64 беттер.
- 3 Аймағамбетова К. Инновациялық білім беру // Республикалық ғылыми-әдістемелік журнал. Математика және физика. – №2. – 2012.
- 4 Жексенғалиева Г.Ж. Физика сабақтарында АКТ-ны қолданудың тиімділігі // Республикалық ғылыми-әдістемелік журнал. Математика және физика. – №2. – 2007.

УДК 373.3

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ УЧАЩИХСЯ МАЛОКОМПЛЕКТНОЙ ШКОЛЫ

Калинина И.Г.,

*кандидат педагогических наук,
доцент, Государственный
гуманитарно-технологический
университет,
г. Орехово-Зуево, Россия*

Аннотация

Қазіргі заманғы бастауыш мектепте оқыту процесі оқушының коммуникативтік құзыреттілігі қалыптастыруға бағытталуы тиіс. Шағын жинақталған мектептердің өзгерту жұмыс жағдайлары, атап айтқанда, шағын сынып мөлшері, сіз белсенді студенттер қарым-қатынас дағдыларын дамыту үшін өзіндік жұмысын пайдалануға мүмкіндік береді. Оқытушының өздік жұмыс ұйымдастыру үшін жұп жұмыс істеуге арнайы оқу параметр-ді пайдалануға болады.

Аннотация

Процесс обучения в современной начальной школе должен быть направлен на формирование коммуникативной компетенции школьника. Изменившиеся условия функционирования малокомплектных школ, а именно малая наполняемость классов, позволяет активно использовать самостоятельную работу для развития коммуникативных навыков учащихся. Для организации самостоятельной работы учитель может использовать специальные учебные задания для работы в парах.

Abstract

The process of learning in the modern primary school should be directed to the formation of the communicative competence of the student. The changing operating conditions of small schools, namely, small class size, allows you to actively use the independent work for the development of communication skills of students. For the organization of independent work of the teacher can use a special educational setting to work in pairs.

Түйінді сөздер: коммуникативтік құзыреттілік, шағын жинақталған мектеп, жұптасып жұмыс істеу.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, малокомплектная школа, работа в парах.

Keywords: communicative competence, ungraded school, work in pairs.

На сегодняшний день российская школа переживает глобальные преобразования – переход от обучения как презентации системы знаний к активной совместной работе учителя и учащихся в ходе овладения знаниями и решением проблем. Учение теперь не рассматривается как простая трансляция знаний от учителя к ученику, а выступает как сотрудничество, направленное на формирование и развитие способностей ученика самостоятельно ставить учебную проблему, формулировать алгоритм ее решения, контролировать процесс и оценивать полученный результат, одним словом, научить учиться. В процессе учебного сотрудничества, специально организованной учителем деятельности по формированию умения учиться младший школьник должен к концу начальной школы научиться:

- вести диалог;
- высказывать собственное суждение, мнение;
- слушать и понимать другого;
- согласовывать разные точки зрения;
- участвовать в совместной деятельности.

Следовательно, весь процесс обучения должен быть направлен на формирование коммуникативной компетенции школьника. Как показывает практика, уровень коммуникативной культуры младших школьников повышает использование на уроке таких методов, как: участие в диалоге, диспуте, выступление с докладом, выполнение творческих работ, проектов, создание мультимедийных презентаций и т.д. Широко используются в педагогической практике активные формы обучения для формирования компетентной личности: семинары; ролевые и деловые игры; работа в парах, группах. Наиболее благоприятные условия для включения каждого ученика в активную работу на уроке создают групповые формы работы. При организации работы в группе каждый ученик высказывает свое мнение, отстаивает свою позицию, выслушивает мнение других учеников, учится принимать решение. Однако групповая форма работы на уроке практически неприемлема в условиях сельской малокомплектной школы. Наличие классов-комплектов делает невозможным использование многих форм коллективной работы, принятых в классно-урочной системе. Поэтому особым проблемным местом для сельской малокомплектной школы является формирование коммуникативных умений, становление которых менее всего связано с содержанием предметного материала и логикой его преобразования. Для этого требуется использование разных ситуаций взаимодействия между учащимися, что затруднено на совмещённых занятиях с несколькими классами одновременно.

Малокомплектные школы имеют особенности функционирования, связанные с количеством учащихся и педагогов, наполняемостью классов и с организацией учебного процесса. В целом под малокомплектной мы понимаем школу, которую характеризует одна или несколько указанных особенностей:

- отсутствие параллельных классов;
- отсутствие одного или нескольких классов;
- малое число учащихся в классах;
- объединение начальных классов в один или два класса-комплекта;
- отдаленность малокомплектных школ от других образовательных учреждений, что лишает ученика сельской школы возможностей дополнительного образования;
- недостаточное оснащение школ современным оборудованием;
- малочисленность учительского состава;
- перегруженность разноплановыми подготовками к урокам учителя;
- особенности социальной среды, в которой живет учитель.
- "дефицит профессионального общения" – ситуация, когда при недостаточно развитой сети дорог и транспортных трудностях учителя крайне редко посещают уроки по своей специальности в других школах, а значит, не имеют возможности изучения опыта своих коллег.

Основное отличие урока в данной школе заключается в том, что обязательным элементом каждого урока является самостоятельная работа учащихся. Учитель перестраивается на работу то с одним, то с другим классом, не упуская из вида главную цель работы в каждом классе. Урок строится по определенным организационным этапам, границы которых определяются переходом учеников от занятий с учителем к самостоятельной работе и наоборот. Изменившиеся условия функционирования малокомплектных школ, а именно малая наполняемость классов, позволяет активно использовать самостоятельную работу для развития коммуникативных навыков учащихся. Обучение в таких условиях приближается к индивидуальному. Малый состав класса позволяет фронтальную работу учителя с детьми заменить на диалог «учитель-ученик», а для организации самостоятельной работы использовать специальные учебные задания для работы в парах. Четко организуя работу учащихся, учитель имеет возможность составлять: пары постоянного состава (в работе участвуют два ученика одного класса), пары переменного состава (разновозрастные пары, в работе которых участвуют два ученика разных классов).

Для первого случая на уроках математики можно предлагать задания вида:

Даны числа: 1, 12, 23, 42, 15. Увеличь четные числа на 3.	Даны числа: 17, 22, 47, 14. Уменьши нечетные числа на 2.
Проверь себя: сравни полученные числа с записями соседа по парте. Если числа совпадают – решено верно.	
Выполни вычисления: $8 \cdot 3 =$ $6 \cdot 6 =$ $8 \cdot 5 =$	Выполни вычисления: $24 : 6 =$ $27 : 9 =$ $12 : 4 =$
Сравните выполненные вами примеры. Чем они отличаются?	
Проверьте себя: сумма всех ответов равна 110.	
Подставь вместо пропусков числа так, чтобы получились верные равенства. Объясни соседу по парте свое решение. $30 + (\dots + 70) = 150$ $3 \cdot (\dots \cdot \dots) = 150$ $\dots : (7 - 4) = 150$	

Работа в паре постоянного состава позволяет дать ученикам эмоциональную и содержательную поддержку, без которой многие вообще не могут включиться в общую работу класса, например, робкие или слабые ученики. Многие дети стесняются высказываться при учениках других классов. В более узком кругу стеснительные дети начинают говорить, зная, что товарищ выслушает их, поддержит, окажет помощь. Работа в паре позволяет зажатым детям раскрепоститься, у них появляется уверенность в собственных силах.

Рассмотрим организацию самостоятельной работы в разновозрастных парах. Основной особенностью малокомплектной начальной школы является обучение учащихся разных возрастов в составе одного класса-комплекта. Такие условия обучения позволяют проводить самостоятельную работу в разновозрастных парах. Не все предметы и даже не все уроки предоставляют одинаковые возможности для проведения самостоятельной работы в разновозрастной паре. Главная проблема для учителя состоит в том, как правильно организовать совместную деятельность детей разного возраста, распределить между ними работу так, чтобы обеспечить успешное решение образовательных задач.

При работе над новым материалом старшие школьники могут знакомить младших с интересными фактами, совместно составлять различные таблицы, работать со справочной литературой, выполнять творческую работу или проект. При закреплении изученного материала это может быть составление и отгадывание ребусов и кроссвордов, организация раз-

личных игр-соревнований, решение комбинированных задач. Самостоятельная работа в разновозрастной паре может быть применена на различных этапах урока. Любой «средний» в обычном понимании ученик третьего или четвертого класса является сильным по отношению к учащимся первого или второго класса.

Работа в разновозрастных парах способствует регулированию поведения учеников всех классов комплекта, их сближению, улучшению личностных отношений. Работа со старшими товарищами знакомит первоклассников с правилами общения – при разговоре тихо общаться, обращаться к товарищу по имени, как попросить о помощи, как соглашаться или возражать, быть внимательным.

Работу в парах можно организовать как при изучении нового материала, так и при повторении, закреплении, контроле знаний. Выполняя работу в паре, младшие школьники учатся строить коммуникацию с другими людьми – внимательно слушать ответ товарища (ведь они выступают в роли учителя), готовиться к ответу, учиться говорить, доказывать. Работая в паре, в отличие от работы в группе, учащиеся тихо общаются, что не создает помех для учителя, работающего с другими классами комплекта. И что особенно важно, парная форма работы позволяет решить задачу индивидуального подхода в условиях обучения класса-комплекта.

Список литературы

- 1 Байбородова Л.В. Введение федеральных государственных образовательных стандартов общего образования в сельской школе // Вестник образования. – 2011. – №17. – С. 5-8.
- 2 Организация учебно-воспитательной работы в малокомплектной сельской школе: методические рекомендации / под ред. Н.В. Федосеевкова. – Петропавловск-Камчатский: Изд-во КИПКП, 2009.

УДК 378

ПРЕПОДАВАНИЕ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ И СБЛИЖЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНЫХ КУЛЬТУР

*Фрешли М., Харитонова Л.М.,
Западно-Венгерский Университет,
Сомбатхей, Венгрия, Карагандинский
Государственный Университет
им. Букетова, Караганда, Казахстан*

Аннотация

Мақалада шетел тілін оқыту процесінде мәдениаралық қарымқатынас аясында әртүрлі мәдениеттердің байланыс жолдары қарастырылды. Мақала авторлары негізгі үш компоненттерге тоқталады, олар оқылып отырған тілдің лингвомәдени құрамын танып білуге қажетті. Мақала мақсаты шетел тілін оқытудың өнімді әдістерін анықтау; ұлттық мәдениеттердің жақындауына мүмкіндік береді.

Аннотация

В статье рассматриваются пути сближения разных культур в области межкультурной коммуникации в процессе преподавания иностранного языка. Авторы статьи останавливаются на трех основных компонентах, необходимых для постижения лингвокультурной составляющей изучаемого языка. Целью статьи является выявление наиболее продуктивных методов преподавания иностранных языков, которые будут способствовать сближению национальных культур.

Abstract

In the article the ways of rapprochement of different cultures are examined in area of cross-cultural communication in the process of teaching of foreign language. The authors of the article decide on three basic components necessary for understanding of лингвокультурной of constituent of the studied language. The aim of the article is an exposure of the most productive methods of teaching of foreign languages that will assist rapprochement of national cultures.

Түйіндісөздер: мәдениет, үдеріс, мәдениаралық қатынас, үлгі, әдіс.

Ключевые слова: культура, процесс, межкультурная коммуникация, модель, метод.

Keywords: culture, process, cross-cultural communication, model, method.

1. Введение.

Обучение иностранным языкам является одним из ведущих вопросов в современном филологическом образовании. Однако сам процесс преподавания в школьной или внешкольной системах требует владения не только языковыми навыками, но и умения ориентироваться в определенной культурной среде.

В данной работе мы постараемся найти возможные пути сближения разных культур в области межкультурной коммуникации в процессе преподавания иностранного языка. Основным вопросом, который необходимо решить, является вопрос о способах передачи особенностей другой культуры в процессе преподавания иностранных языков.

Опираясь на теорию культурных сетей, – согласно которой все элементы культуры связаны между собой и образуют целую систему, мы считаем, что освоение культуры начинается в младенчестве и подобно заполнению чистой доски (tabularasa) знаками, при этом данный процесс генетически определен. Другими словами в данном случае говорим о формировании культурной сети, ограниченное нашими собственными кодами мышления. Однозначно, что данный процесс не является исключительным, но подчеркиваем, что некоторые этнические группы прикованы к назначенным приоритетам в области человеческой культуры.

Встречаются некоторые этнические группы, у членов которой более развит талант к музыкальному восприятию, в то время как другим более понятны теоретические схемы. Тем не менее, можно выделить 3 наиболее общих компонента, необходимых для постижения лингвокультурной составляющей изучаемого языка: знание достаточного количества объектов данной культуры, знание сети объектов и связей между ними, и общий метод кодировки или перевода явлений окружающего мира на "язык" данной культуры. Этот общий язык людей данной этнической группы поможет узнавать и идентифицировать систему кодов, с помощью которых сочетаются элементы запаса объектов культурной среды.

2. Материалы и методы.

Согласно этому, в начале жизни человека начинается этап записи информации. Характерной чертой данного этапа является знакомство с множеством объектов и познание связей между ними. При этом важно подчеркнуть, что в ходе освоения культурных объектов параллельно осваиваются их связи. Когда ребенок знакомится со сказочным персонажем, например, с Белоснежкой, тогда он одновременно овладевает и культурной сетью объекта: узнает о яблоке, от которого она умирает, с принцем, который спасает ее, и с гномиками, которые помогли ей. И если этот ребенок через несколько лет по телевизору увидит видеоролик, в котором из рук девицы яблоко крутится по полу, сразу узнает сеть «Белоснежка». Для человека, выросшего в другой культурной среде, активизируется иная культурная сеть – золотое яблоко античного Париса. Таким образом, мы видим, что один объект в разных культурах активизирует другие культурные сети, и поэтому воспринимается по-другому.

Следующий этап усвоения иностранной культуры – активный и творческий этап, когда человек сам конструирует и объекты и связи между уже существующими элементами,

в отличие от третьего этапа, который характеризуется "чтением" системы. Поэтому, в пожилом возрасте, хотя остается любопытство к познанию других культур, уже тяжело выйти за рамки уже закрепленной в сознании системы, потому, что культурная сеть данного человека уже сложилась. На этом этапе хотя и осуществляется понимание людей из других культур, но оно происходит значительно сложнее, чем на первом, и мы с трудом покидаем «наш мир» ради «чужого».

Все это ведет нас к вопросу национальной культуры, которая вызывает многочисленные споры, ведь некоторые специалисты даже отрицают существование данного термина, однако все согласны в том, что идентифицировать этот термин – нелегко. Bennett, Milton (1998). Конечно, мы не возьмем на себя ответственность решения данной проблемы, однако попробуем охарактеризовать термин национальной культуры, существование которой Юрий Лотман считал возможной. Lotman (2002). В данном случае, стараемся провести идентификацию термина не со стороны культуры и указать тех представителей данной культурной среды, которые совместно "используют" общий культурный язык. Наоборот, считаем носителями национальной культуры тех людей, которые на возникающие проблемы жизни дадут похожие ответы, опираясь на их общую культуру. Qingwen, D. - Kenneth D. D. (Vol. 11, No.1, pp. 27 – 38). Другими словами, для них предоставляется общая субсеть со своей кодировкой, которая способна решить проблемы в жизни человека, к преодолению которых они стараются именно по данным схемам, с помощью опыта данных объектов культуры, именно данной субсетью (Рис. 1.).

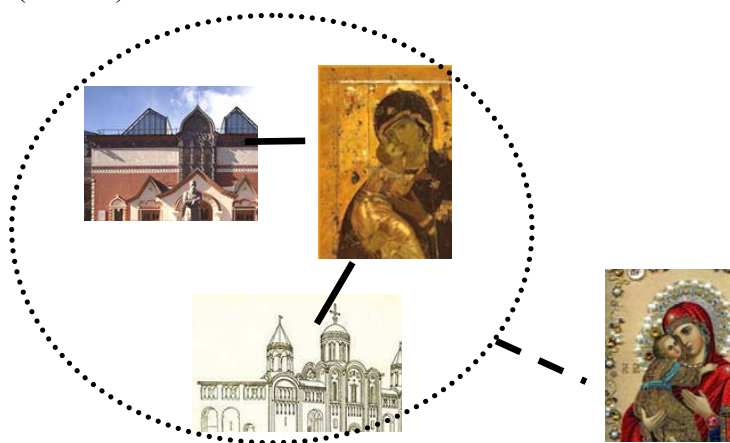


Рис. 1. культурная сеть иконы Владимирской Божией Матери

Конечно, все здесь воспринимается теоретически и критично. В данном случае речь идет о людях, для которых важны одинаковые дела, в некоторых ситуациях мыслят и реагируют на ситуации приблизительно одинаково, они усвоили в школе общий запас культурных объектов, у них похожий жизненный опыт.

Иллюстрацией к данной ситуации может служить следующий пример. Когда стреляешь в стаю воробьев гладкоствольным ружьем – в зависимости от вида гильзы – многие птички падают. В данном примере вид патрона ружья (возникающая проблема в жизни с национальной спецификой) показывает круг людей (социальную сеть), которые почти одинаково реагируют на него (падают в данном примере). Здесь подчеркиваем, что данный пример не является исключительным: некоторые птицы не реагируют на выстрел.

Если мы соглашаемся на такой эксперимент, тогда можно ближе подойти к пониманию фундаментальной проблемы межкультурной коммуникации: как эффективно продемонстрировать реакции представителей одной национальной культуры другим, даже получим возможность на толкование реакций людей-иностранцев.

Возвращаясь к проблеме термина национальной культуры, по нашему мнению, решение не столько в общем запасе культурных объектов, сколько в их использовании при реше-

нии жизненных трудностей. Это является фундаментом, в котором соединяются общий запас культурных объектов, общая культурная сеть и общие методы кодировки и сочетания элементов.

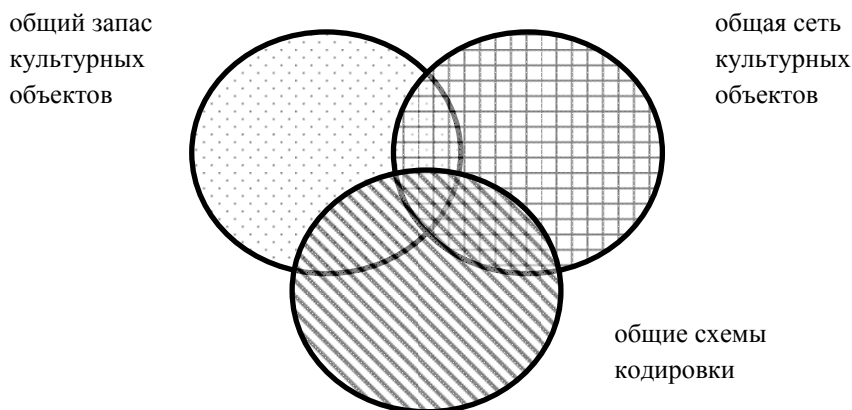


Рис. 2. схема образования национальной культуры

По указанному примеру однозначно, что ситуация преподавателя не просто в ходе межкультурной коммуникации: связывая различные национальные культуры надо найти способы передачи информации. Данная работа тогда оказывается успешной, если передавая языковые компетенции в ходе преподавания иностранных языков, учитель способен передать и достаточное количество объектов чужой культуры (что есть), культурную сеть системы (как эти объекты связываются друг с другом), и передать логику сочетания элементов (методы кодировки).

Возвращаясь к проблеме передачи информации, мы уже говорили о том, что в процессе столкновения разных культур, элементы чужой культуры оставляют отпечаток в нашем сознании, и это приведет к активации тех культурных сетей в нашем понимании, которые находились до сих пор в "полумраке" человеческого мозга.

Таким образом, образуются и формируются своеобразные терминалы культурного восприятия нашего сознания, которые потом становятся своеобразными "замками", которые открываются при встрече с объектами иной культуры. Согласно вышесказанному, если в жизни мы встречаемся с элементами другой национальной культуры, тогда в первую очередь происходит тестирование объекта, его идентификация в рамках «нашей» культуры. Куликова Л.В. (2004).

3. Результаты.

4. Обсуждения.

Согласно результату данной идентификации выбираем способ "чтения" объекта "нашим" или "чужим". После этого человек ищет похожие объекты и связи-субсети со своей культурой, с помощью которых способен толковать информацию.

Схема восприятия элементов другой национальной культуры происходит следующим образом:

1. предполагаем, что культурный продукт является единственным возможным решением данной проблемы, которая коренится в прошлом.
2. в моменте своего рождения получил такой маркер, который указывает на обстоятельства зарождения в пространстве и во времени, устанавливая возможные тенденции развития (будущих связей).
3. происходит идентификация культурного объекта со стороны национальной культуры ("наш" или "чужой")

4. устанавливаются "сильные" связи объекта с главными фундаментальными элементами (с центральным расположением) нашей культуры, которые со временем укрепляются и стабилизируются другими объектами "слабыми" связями

5. начинается процесс коммуникации в нашем сознании находящимися субсетями культуры, которые до сих пор пребывали в "полумраке"

6. происходит освоение чужого объекта своим, который станет частью "нашей" культуры и вдохновляет рождение новых культурных объектов.

Нам необходимо говорить о тех случаях, когда не происходит успешное восприятие культурных объектов, когда сознательный "замок" не открывается успешно при активации. Тер-Минасова С.Г. (2000)

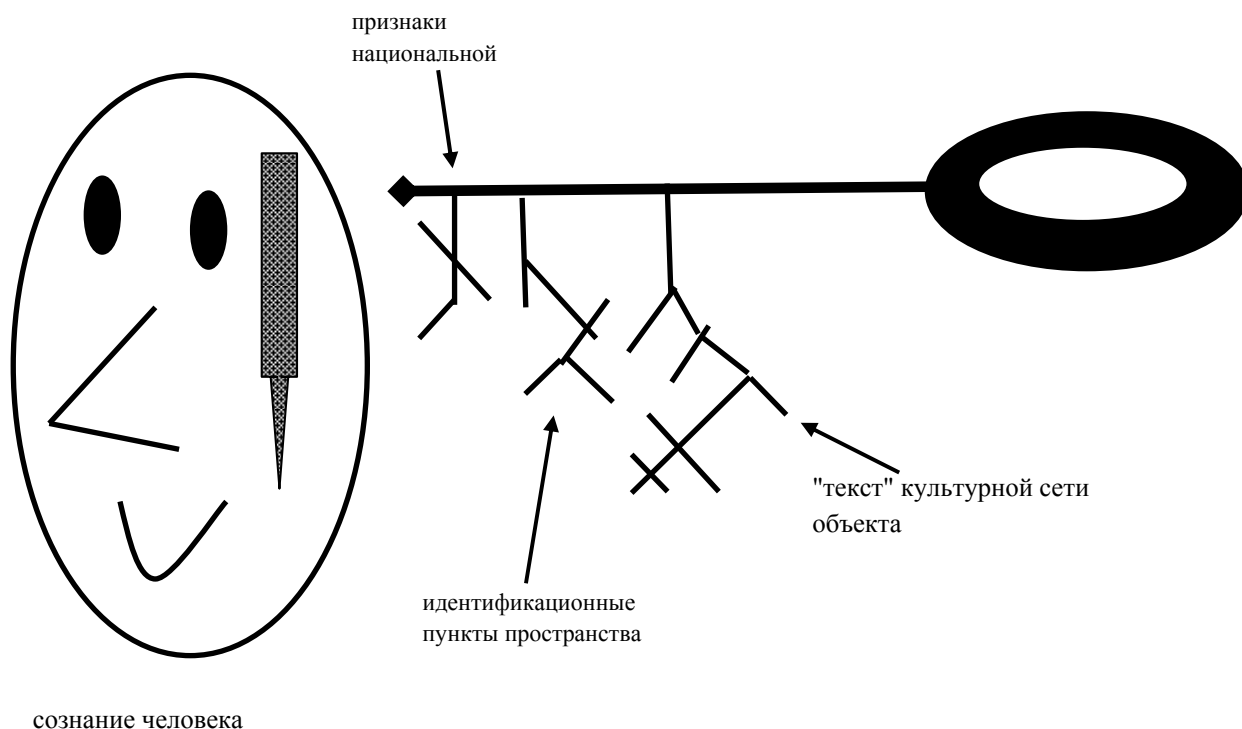


Рис. 3. открытие сознания человека объектом культуры

В этом случае, межкультурная коммуникация оказывается безуспешной, так как новый объект полностью блокирует установление связей между сетями. Другой случай, когда коммуникация происходит, но все заканчивается неожиданным результатом. ArentR. (2009). В таких случаях, хотя устанавливается связь между культурной сетью данного человека и "чужого" объекта, активизируется субсеть, которая ведет к неожиданным результатам: человек реагирует на возникшие проблемы необычным образом потому, что или объект связывался не с "подходящей" сетью, или элементы данной субсети в сознании человека существенно различаются от элементов оригинала.

Подходя к изучению вопроса со стороны межкультурной коммуникации, в случае дискomпетентности предполагаются два решения: или силой привязываем данный объект к существующей системе в сознании человека – и тогда результатом, возможно, будет полная деструкция сети и дестабилизация социальной сети данного общества; или более "мягким" образом формируем существующие контакты, опираясь на общие пункты различных культур. Данный процесс часто происходит с помощью СМИ.

Первый метод предлагает более быстрый результат, но необходимо считаться с деструкцией системы и агрессивным противостоянием носителей культурной среды. Второй способ, хотя на первый взгляд оказывается более медленным, предоставляет возможности к

сближению, и установлению связей различных культур и поддерживает «мирное» познание друг друга. Однако к взаимопониманию культур необходим и открытый и образованный человек, ведь активация пассивных культурных сетей в сознании немислима без многочисленных и "разработанных" пунктов к подключению.

Если мы не против такого подхода, тогда понимаем, что картина, которая появляется в нашем воображении после установления контакта с объектом чужой культуры – намного больше расскажет нам о самом себе, чем об объекте конкретно, так как в одном и том же объекте можно видеть кардинально разные вещи.

В завершении нашей работы отметим пользу данной модели в практике преподавания иностранных языков. При этом важно подчеркнуть, что в наши дни чувствуется кардинальный переворот в подходе к изучению иностранных языков. По новой модели в Венгрии выпускники отделения иностранных языков филологических факультетов получают квалификацию "преподаватели языка и культуры". В этой номинации наглядно отражается кардинально другое восприятие проблемы: видно, что уже не литература и грамматика, а именно языковые компетенции и культура другого народа стоят в центре внимания.

По установленной нами модели освоение культурой разделяется на три этапа, в которых по-разному требуется сосредоточить внимание учащихся на иноязычных материалах. На первом этапе, характеризующимся овладением значительного количества культурных объектов, в детстве, необходимо предлагать много "чужих" и интересных объектов другой культурной среды.

Здесь важно не только пополнить запас объектов новыми элементами, но необходимо обратить внимание учащихся на логику и принципы конструкции культурной сети, на внутреннюю логику связей. В качестве примера могут быть сказки или короткие истории, по которым дети не только познакомятся с элементами другой культуры – например, с образом храма Василия Блаженного на Красной площади, но и короткой историей создания, образом Ивана Грозного, и юродивого Василия.

На следующем этапе, когда человек является уже "конструктором" данной культуры, для учащихся интересны разные виды заданий, которые нацелены на творческое восприятие материала. В качестве самостоятельной работы можно предложить сопоставление по разным текстам на иностранном языке образа юродивого и сумасшедшего, или образа Ивана Грозного со Сталиным. Этот творческий подход к изучению иноязычного материала обеспечивает интерес к другой культуре потому, что опирается на существующие знания учащихся и связывается с ними.

На третьем "читающем" этапе перед преподавателями другое задание, ведь в данном случае творческий подход выдвигается на второй план, так текст иноязычного материала намного легче воспринимается, если в них речь идет об уже известных элементах данной национальной культуры. В нашем примере интересным станет текст, в котором феномен храма Василия Блаженного сопоставляется по сходству с казахской юртой (для казахов) или с венгерской церковью Матьяша (для венгров). В этом случае к хорошо известным объектам национальной культуры (юрта и церковь Матьяша) подключается новый объект чужой культуры (храм Василия Блаженного). Так одновременно сохраняется близость своей культуры, в которую интегрируются новые элементы на иностранном языке.

5. Выводы.

В заключении можно сказать, что данная схема еще не доработана, и вызывает спорные вопросы. Преимущество состоит в том, принимается во внимание возрастной принцип с точки зрения межкультурной коммуникации. Разработанных по таким принципам учебников еще нет. По нашему мнению, при составлении материала, даже со стороны методики преподавания необходимо обращать внимание и на этот фактор.

Список литературы

- Куликова Л.В. Межкультурная коммуникация: теоретические и прикладные аспекты. На материале русской и немецкой лингвокультур: Монография. – Красноярск, 2004.
- Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация.– Москва, 2000.
- Arent R.: Bridging the Cross-Cultural Gap. – Michigan, 2009.
- Bennett, Milton, J.: Intercultural communication: A current perspective. In Milton J. Bennett (Ed.), Basic concepts of intercultural communication: Selected readings. Yarmouth, ME: Intercultural Press, 1998.
- Lotman 2002: 77.
- Qingwen, D. - Kenneth D. D.: Human Communication. A Publication of the Pacific and Asian Communication Association. Vol. 11, No.1, pp. 27-38.

УДК 7

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РАЗЛИЧНЫХ ТЕХНИК РИСОВАНИЯ В ШКОЛЕ

Бражник В.А.,
студент первого курса
специальности «Изобразительное
искусство и черчение», КГПИ
Жусупова Д.Ж.,
старший преподаватель
кафедры искусств, КГПИ,
г. Костанай, Республика Казахстан

Аннотация

Бейнелеу өнерінде әртүрлі әдістерін пайдалану оқушылардың шығармашылық қабілеттерін дамытуына, қарапайым, қолжетімді, түсінікті және тиімді тәсілі болып табылады. Оқушылардың көркем және шығармашылық қабілеттерін құралы ретінде әр түрлі әдістерін мектептерде кең пайдалану, бірақ мектепте бейнелеу өнерінде әр түрлі техникада, оларды пайдалану. Бейнелеу өнерінде әдістерді қолдану бойынша зерттеулер жүргізу оқушыларды шабыттандыру және шығармашылық қабілеттерін дамуына әсер етуіне ынталандыру.

Аннотация

Использование различных техник рисования представляет собой простой, доступный, понятный и эффективный путь развития творческих способностей школьников. Необходимостью широкого использования в школе различных техник рисования как средства развития художественно-творческих способностей школьников признана, но существует неразрешенная проблема недостаточного внимания к различным техникам рисования в школе, диагностированию результатов их использования.

Abstract

Using different techniques of drawing is a simple, accessible, understandable and effective way of development of creative abilities of students. The need for broad use in schools of various techniques of drawing as a means of artistic and creative abilities of students recognized, but there is an unresolved problem of insufficient attention to the different techniques of drawing in school, diagnosis results of their use.

Түйінді сөздер: кескіндеме техникасы, шығармашылық, қабілеттерін, өнер, білім, тұлғалық.

Ключевые слова: техника рисования, творчество, способности, художественное образование, личность.

Keywords: painting technique, creativity, ability, art education, personality.

Истоки способностей и дарования детей – на кончиках их пальцев. Чем больше мастерства в детской руке, тем умнее ребенок.

В. А.Сухомлинский

1. Введение.

Рисование для школьника представляет собой необыкновенно мощный генератор сил и личностного роста, что в будущем поможет чувствовать себя художественно-образованным человеком.

Простой, доступный, понятный и эффективный путь для достижения этого – знакомство школьника с различными техниками рисования. В процессе занятий изобразительной деятельностью у школьников при использовании различных техник рисования формируется не только интерес к своей работе и её результату, но и развиваются внимание, воспитываются аккуратность, усидчивость, открывается гораздо больше возможностей для его творческой деятельности.

Актуальность обуславливается необходимостью широкого использования в школе различных техник рисования как средства развития художественно-творческих способностей школьников, проблемой недостаточного внимания к различным техникам рисования в школе, диагностированию результатов их использования[1].

Содержанием современного образования по изобразительному искусству в школе сегодня определяется включение духовного развития учащихся, приобретение нравственно-эстетических оценок окружающей действительности и искусства, художественно-творческой деятельности, будущей адаптации в современном обществе. Учащимися приобретаются знания в области истории и теории пластических искусств, умения и навыки изобразительной, декоративной и конструктивно-исследовательской деятельности [2].

Освоение содержания художественного образования на основе вариативности, адаптации к способностям и возможностям каждого учащегося, внедрение личностно-ориентированных технологий и приемов художественно-исследовательской деятельности, индивидуализированных подходов к ней, одной из предпосылок для этого и является применение различных техник рисования[2].

2. Материалы и методы.

В современной политике образования, реализуемой учителем изобразительной деятельности, овладение высоким профессионализмом, развитие творческого потенциала занимает ведущую интеллектуальную позицию в обществе, а также работает над интеллектуальной насыщенностью содержания образования, высоким уровнем методики обучения. Стремление познать, продумать степень своего участия в обновлении и развитии школы, начинается с умения в процессе своей деятельности через её различные инновационной виды, передать учащимся не только определенные знания, но и научить их этим прикладным умениям [3].

Проблема использования различных техник рисования в школе для развития детского изобразительного творчества поднимается в работах Абельдиновой К., Бакушинского А.В., Богоявленской Д.Б., Венгер А.А., Ветлугиной Н.А., Казаковой Т.Г., Кузнецовой Л.В., Комаровой Т.С., Рождественской А.В. Однако практический аспект реализации использования различных техник рисования в школе детей школьного возраста остается недостаточно раскрытым. Это связано с тем, что стремительно меняются многие точки зрения на использование различных техник рисования в школе, меняются психологические и художественные условия формирования способностей, меняются поколения школьников и соответственно должны изменяться техники рисования. В современных исследованиях доказывается необходимость занятий изобразительным творчеством, как для умственного, так и для эстетического развития детей школьного возраста, но вопрос ставится без взаимосвязи с использованием различных техник рисования.

Запорожцем А.В., Давыдовой В.В., Мендикиновой Г., Поддяковой Н.Н., Таубаевой Ш. доказано, что школьники способны в процессе предметной деятельности, в частности, рисовании, устанавливать связь между отдельными явлениями и отражать их в образной форме, используя при этом разные техники рисования, причем, сам образ предполагает выбор техники рисования.

Этот процесс особенно заметен в различных видах практической деятельности, он активно раскрывает творческий потенциал школьника. Отсюда вытекает необходимость использования различных техник рисования в школе. Эта проблема во многом будет решена,

если школьные программы обогатятся включением помимо традиционных самыми разными техниками рисования[3].

Использование различных техник рисования не только развивает творческие способности, но и играет большую роль в развитии коммуникативной компетенции учащихся, их умения нестандартно мыслить, видеть предметы и явления с другой стороны. Современное казахстанское образование ставит своей главной целью развитие личности ребёнка [3]. А творческое развитие выступает как важнейший компонент любой деятельности человека. Применение различных техник рисования в школе решает задачи успешного развития творческих способностей, умения самовыражаться, фантазировать.

Их использование способствует развитию воображения, изобразительных навыков и творческих способностей у школьников. При развитии творческих способностей важно комплексное и системное использование различных техник рисования[3].

Например, монотипия, ниткография, кляксография требуют от школьников определённого уровня творческого воображения, чтобы угадать, найти, распознать образы в полученных кляксах, пятнах, оттисках.

Нами выделены апробированные в разной степени техники в рисовании:

– Ниткография как разновидность графической техники, когда изображение получается протягиванием покрашенной нитки, прижатой к поверхности листа. Так создаются одинарные и двойные изображения, изображения одновременно несколькими покрашенными в разный цвет нитками наложением одна на одну в произвольном порядке при этом учитывается гармоничное сочетание цветов. Ниткография содействует развитию воображения, фантазии, абстрактного мышления.

– Кляксография основана на преобразовании пятен-клякс в нужные реальные или фантастические образы. Исполнение одноцветного или многоцветного рисунка происходит редкими красками: чернилами, тушью, акварелью, анилиновыми красками, разведёнными гуашью.

– Монотипия как вид техники печатания, при этом краска наносится на лист бумаги, кусочек оргстекла или целлофан. Это один из самых волшебных жанров рисования, монотипия – нечто среднее между живописью и графикой, между сказкой и фокусом. Школьники апробировали и другие виды материалов.

– Рисование на мокрой бумаге обладает известным преимуществом, это свежесть красочного слоя, хорошая сохранность, сравнительная простота исполнения. Перед началом работы с акварелью бумагу равномерно смачивают водой. Когда она впитается и немного просохнет, начинают рисовать. Мазки ложатся на влажную поверхность, расплываются, сливаются друг с другом, создают плавные переходы. Можно прорисовать детали, подождя, пока рисунок высохнет или на кисть набрать густую краску.

– Техника разбрызгивания капель краски с помощью зубной щётки и стеки. Зубной щёткой в левой руке набираем немного краски, а стекой проводим по поверхности щётки быстрыми движениями по направлению к себе. Брызги полетят на бумагу, а может быть, не только на неё.

– Штрих – это разная линия: короткая и длинная; наклонённая, дугообразная, зигзагообразная и волнообразная; чуть заметная и яркая.

– Тампонирование – рисования марлевым тампоном или кусочком поролона: штемпельная подушка служит палитрой.

– Рисование с помощью трафаретов, шаблонов, геометрических форм.

– Граттаж – рисование по восковой прокладке, в процарапывании заострённой палочкой.

– Рисование по мятой бумаге интересно тем, что в сметах сгибов бумаги краска при закрасивании делается более интенсивной тёмной, эффект мозаики.

– Паспарту. Начинать работать с детьми в технике паспарту можно с любого возраста. Эта техника рисования может превратить в настоящий рисунок любые формы. Паспарту –

это кусок картона или бумаги с вырезанным в его середине четырёхугольным, овальным или круглым отверстием, под рамку, в которую вставляют рисунок или гравюру так, что их легко заменят другими. Например, мы брали паспарту – это нарисованный на плотной бумаге простой рисунок, часть деталей которого вырезана. Безусловно, развиваются творческие способности, но и при этом каждый школьник чувствует себя талантливым.

– Фроттаж – техника рисования сводится к расположению листа бумаги на плоском рельефном предмете и затем, при перемещении не заточенным цветным карандашом по поверхности, вы получаете оттиск, имитирующий основную фактуру: кружева, гофрированного картона, деталей от конструктора, москитной сетки, подошвы обуви, обоев с выпуклым рисунком, расчески и многое другое [4].

Также мы предлагали следующие техники рисования: рисование восковыми мелками, техника раздувания, сухая кисть, коллаж, флорентийский рельеф, темпера, тондо, паспарту, скетчинг, фактурный скетч, поп-арт скетч и др.

3. Результаты и обсуждение.

Как показывают наблюдения, школьники постепенно начинают комбинировать техники рисования, придумывают, экспериментируют, пытаются найти ответ на возникающие вопросы. Наше исследование показало, что школьники занимаются рисованием с большим удовольствием, а используют различные техники рисования очень редко. Так, только 8,5% школьников владеют тремя техниками рисования, 76% – одной, 15 % двумя и только 0,5% – более трех, причем, это, как правило, ученики художественной школы. При обучении школьников нескольким техникам рисования, более трех, эффективность развития их творческих способностей резко повышалась. Показательно, что при этом многие школьники, около 53% от испытуемых предпринимала попытки самостоятельного комбинирования техник, изменения элементов технологий с целью яркости подачи образа. Остальные овладевали техникой рисования, расширяя границы эксперимента, включая свое видение конечного результата.

Навыки школьников по использованию различных техник рисования в школе определяются средним уровнем. 20% школьников имеют низкий уровень навыков рисования, но при этом рисовать любят все. Складывается парадоксальная ситуация, которая может быть разрешена, и один из путей её разрешения – это и есть применение различных техник рисования. На уроках рисования и в кружковой деятельности можно предложить школьникам использовать довольно необычные инструменты для рисования: палочки угольки, бусинки, свечу, пробку, поролон, стекло, марлевый тампон, трубочку, соломинку, нитки, трафарет, зубную щётку, восковые мелки [4].

Несомненно, такими приёмами изобразительной деятельности можно увлечь школьников и стимулировать само творчество. Проведенная нами исследовательская работа по результативности влияния на развитие творческих способностей и констатирующему выявлению художественных способностей в технике живописи, показала, что использование различных техник рисования, в значительной степени способствует их развитию.

4. Выводы.

Отмечая, что способность к творчеству как специфичная особенность человека, дающая возможность использовать и видоизменять действительность, позволяет повысить уровень развития способностей человека, и открыть возможности для его творческой деятельности через применение разных техник рисования.

До подросткового возраста школьники, как правило, рисуют грандиозные композиции, рисуют вообще все, что слышат и знают, даже запахи.

В концепции государственных стандартов в качестве конечного результата образовательной деятельности казахстанской школы фиксируется портрет выпускника школы, в котором одно из важнейших мест отводится развитию творческих качеств его личности. Применение различных техник рисования дает широкие возможности для развития творческих начал личности [5].

Список литературы

- 1 Закон Республики Казахстан «Об образовании» [Текст]/ Астана, МОН, 07.06.99г., №389-1–Алматы,2012.–144с.
- 2 Кузнецова Л.В. Гармоничное развитие личности младшего школьника [электронный ресурс]: Книга для учителей. / Л.В. Кузнецова.– 2011// http://old.iro.yar.ru/dist_p/iso/index.htm
- 3 Кузнецова А.В.Использование нетрадиционных техник рисования на уроках ИЗО в школе. [Текст]/А.В.Кузнецова.//Повышение профессиональной компетенции педагогических кадров в условиях модернизации системы образования, ориентированной на конкурентоспособность: Материалы Международной научно-методической конференции. – Часть 2. – Усть-Каменогорск, 2011. – С. 106-107.
- 4 Таубаева Ш. Исследовательская культура учителя [Текст]/ Ш. Таубаева, – Алматы: Алеем, 2010.– 370с.
- 5 Воронцов А. Десять шагов к совершенству качества образования [Текст] / А.Воронцов // Электронная газета «Вести образования». – 2011. – № 7 <http://eurekanext.livejournal.com/53083.html>

УДК323.28

**МЕЖДУНАРОДНЫЙ ТЕРРОРИЗМ КАК
ГЛОБАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОСТИ**

Белозерская Е.

студентка 2 курса ФИЯ

Шевченко Л.Я.,

кандидат исторических наук, доцент

Назарова С.В.

кандидат политических наук,

ст. преподаватель,

КГПИ, г. Костанай

Аннотация

Лаңкестік - қазіргі жаһандық проблемалардың арасындағы әлем жұртышылығы үшін аса қауіпті жағдай туғызып отырған күрделі проблема болып табылады. Мақала авторлары лаңкестіктің әлеуметтік негізі – бір жағынан қайырышылық, жұмыссыздық, халықтың білім деңгейінің төмендігі, жастарда әлеуметтік болашақтың болмауы және олардың еңбектің қазіргі түрлеріне дайын болмауы болса, екіншіден – тұтас бір ұрпақтың ұзақ жылдар бойы толастамаған қарулы қақтығыс жағдайында қалыптасуы, діни және ұлттық сезімдердің шиеленісуінде екенін көрсетеді.

Аннотация

Терроризм является одной из серьезнейших современных глобальных проблем, потенциально или актуально затрагивающих каждого жителя планеты. Между тем, как это часто бывает, чем серьезнее, актуальнее и очевиднее проблема, тем большим количеством мифов и недоразумений она окружена.

Авторы статьи подчёркивают, что социальную почву терроризма укрепляют нищета, безработица, необразованность населения, отсутствие у молодежи социальных перспектив и ее неподготовленность к современным видам трудовой деятельности – с одной стороны и формирование целых поколений в атмосфере непрекращающихся вооруженных столкновений, болезненная обостренность религиозных и национальных чувств, накал отчаяния и ненависти – с другой.

Abstract

Terrorism is one of the main modern global problems, potentially or actually affecting everyone on the planet. Meanwhile, as often happens, more serious, urgent and obvious problem is, so a lot of myths and misunderstandings this problem is surrounded.

The authors emphasize that the social soil of terrorism is reinforced by poverty, unemployment, lack of education of the population, the lack of social prospects among young people and its unpreparedness to modern forms of work activity – on the one hand there is the formation of entire generations in the atmosphere of continuing armed clashes, painful acuteness of religious and national feelings, on the other there is the intensity of despair and hate.

Түйінді сөздер: лаңкестік, ислам мемлекеті, әлемдік қауымдастық, жаһандық проблемалар, экстремизм, радикализм.

Ключевые слова: Терроризм, исламское государство, мировое сообщество, глобальные проблемы, экстремизм, радикализация

Keywords: Terrorism, Islamic state, the world community, global problems, extremism and radicalization

1. Введение

Современное мировое сообщество постоянно сталкивается с проблемами, среди которых на первом месте стоит терроризм. Своими корнями это явление уходит в прошлое. Основой возникновения и развития терроризма было имущественное и социальное неравенство, ломка сложившегося уклада жизни, различия в менталитете, объективная потребность сменить траекторию развития цивилизации и т.д. Сейчас среди причин острой вспышки терроризма можно назвать разнотемпное развитие и ускорение разрыва между богатыми и бедными во внутринациональном и международном масштабах, ускорение сменяемости техники и технологии, коммерциализацию всех сторон жизни и как следствие этого разложение морально-нравственных устоев.

Развитие современной военно-политической обстановки в мире характеризуется применением для достижения своих целей различными радикальными движениями и организациями, а также незаконными вооруженными формированиями политики террора против населения. Терроризм в любых формах проявления превращается в одну из опасных по своим масштабам, непредсказуемости и последствиям общественно-политических и моральных проблем, с которыми человечество вошло в XXI век. Терроризм и экстремизм все больше угрожают безопасности многих стран и их граждан, влекут за собой огромные политические, экономические и моральные потери, оказывают сильное психологическое давление на большие массы людей.

2. Результаты

Б. Крозье, директор Лондонского института по изучению конфликтов, кратко в определении современного терроризма: «Терроризм есть мотивированное насилие с политическими целями». Терроризм, давно выйдя за национальные рамки, приобрел международный, глобальный характер. Он стал эффективным орудием устрашения и уничтожения в извечном и непримиримом споре разных миров, кардинально отличающихся друг от друга своим пониманием, осознанием и ощущением жизни, своими нравственными нормами, своей культурой.

Глобализация и всё более широкая интернационализация терроризма – это неоспоримый факт, перед которым сегодня оказалось человечество. Современный терроризм это мощные структуры с соответствующим их масштабам оснащением. Международные террористические группировки активно используют в своих интересах достижения научно-технического прогресса, получив широкий доступ к информации и современным военным технологиям. Они не прекращают попыток получить ядерное, биологическое и химическое оружие массо-

вого уничтожения или его компоненты, не скрывая при этом своих намерений применить его для достижения поставленных целей. Терроризм приобретает новые формы и возможности в связи с усиливающейся интеграцией международного сообщества, развитием информационных, экономических и финансовых связей, расширением миграционных потоков и ослаблением контроля за пересечением границ.

Институт экономики и мира (The Institute for Economic and Peace) совместно с Университетом Мэриленда (University of Maryland) представили «Глобальный индекс терроризма 2015 года» и сопровождающий его Рейтинг стран мира по уровню терроризма (The Global Terrorism Index 2015). Институт экономики и мира является аналитическим центром, который занимается анализом мирной обстановки и ее оценкой с точки зрения экономики. Исследования производятся путем обработки мировых и внутригосударственных показателей, а также рассчитывается экономический урон странам от насилия. Как утверждают сотрудники института, результаты их исследований используются правительствами, научными учреждениями, аналитическими центрами, неправительственными организациями и межправительственными организациями, такими как Организация экономического сотрудничества и развития (ОЭСР), Секретариат Содружества, Всемирный банк, а также ООН. Институт недавно вошел в список 15 наиболее эффективных аналитических центров в мире.

Терроризм определяется авторами исследования как «угроза или реальное применение силы незаконными организациями, добивающимися своих политических, социальных и религиозных целей путём насилия и устрашения». Исследование основано на информации из глобальной базы данных терроризма Национального консорциума по изучению терроризма при Университете штата Мэриленд – крупнейшей в мире статистической базы о террористической деятельности, содержащей информацию о более чем 100 тысячах случаев террористических актов за последние 14 лет. Глобальный индекс терроризма измеряет уровень террористической активности внутри той или иной страны по четырём основным показателям:

- 1.Количество террористических инцидентов.
- 2.Количество погибших.
- 3.Количество пострадавших.
- 4.Уровень материального ущерба.

В цитируемом исследовании анализируются данные о террористической активности в 162 государствах, в которых проживает 99,6% населения планеты. В первую пятёрку стран, наиболее пострадавших от терроризма – с учётом числа нападений, количества погибших и пострадавших и уровня материального ущерба, входят Ирак, Афганистан, Нигерия, Пакистан и Сирия. На долю этих государств приходится 57% терактов в мире и 78% погибших по этой причине людей. При этом наибольшее количество террористических атак за указанный период отмечено в Ираке: 3 370 нападений, при которых погибли 9 929 человек. Далее идут Индия, Йемен, Сомали, Ливия, Таиланд, Филиппины и Украина, в которых отмечается повышенная террористическая активность. Россия заняла в рейтинге 23 место, улучшив свой показатель сразу на 12 позиций по сравнению с 2014 годом. Как показывают результаты исследования, начиная с 11 сентября 2001 года число террористических актов с каждым годом увеличивалось более чем в четыре раза и достигло своего пика в 2007 году, в разгар военного конфликта в Ираке. Затем показатель террористической активности постепенно снижался, однако начиная с 2013 года он вновь показывает значительный рост, прежде всего из-за массового нашествия военизированных групп радикальных исламистов и их объединений, охватившего территории ряда стран Ближнего Востока и Северной Африки (Штадлер Г., 2014, 56-58). В минувшем году отмечен крупнейший ежегодный рост терактов за последнее десятилетие. Наибольшую террористическую активность проявляют четыре организации: Исламское государство (ИГ), Боко Харам, аль Каида и Талибан. На их долю приходится более 66% всех смертельных исходов в результате терактов.

Авторы исследования отмечают, что большинство террористических нападений происходит в контексте более широкой конфликтной ситуации. Интересно, что вопреки распространённому мнению бедность не обязательно является основной причиной терроризма, так как страны с низким уровнем дохода менее подвержены терроризму, чем страны со средним уровнем дохода. По мнению исследователей, более существенное влияние оказывают такие факторы как политическая нестабильность, вражда между различными социальными группами и массовые нарушения прав человека. Другая особенность заключается в том, что в последние годы наиболее широкое освещение часто получает религиозный терроризм, но в то время существует значительный уровень терроризма, никак не связанного с религиозными группами. Кроме того, 10 из 11 стран, наиболее пострадавших от терроризма, также имеют самые высокие показатели беженцев и внутренне перемещённых лиц. Это подчёркивает тесную связь между нынешним кризисом беженцев, военными конфликтами и уровнем терроризма. В целом, ухудшающаяся обстановка в Ираке и Сирии, а также другие конфликты на Ближнем Востоке и в Северной Африке могут изменить ситуацию в ещё более худшую сторону.

Согласно опубликованному Институтом экономики и мира Глобальному индексу терроризма за 2015 год, Казахстан занимает 83-е место среди стран мира по уровню террористической активности.

Волна терактов, прокатившаяся по Казахстану в предыдущие два года, сменилась относительным затишьем, которое больше настораживает, чем успокаивает: внутренние и внешние причины экстремистской деятельности в стране никуда не делись. Идеологическое влияние носителей религиозно-экстремистских идей становится причиной радикализации взглядов у отдельных граждан. Для Казахстана с его многоэтничным и поликонфессиональным составом населения это явление представляет особую опасность и требует от государства создания адекватных механизмов обеспечения национальной безопасности.

По официальной информации, в исправительных учреждениях Казахстана сегодня содержится **более 500** осуждённых за причастность к религиозному экстремизму и терроризму. За последние 9 лет число осуждённых приверженцев экстремистских и террористических движений возросло **с 24 до 510 человек**. И это, судя по всему, не предел. По данным спецслужб, на территории РК действует больше двух десятков радикальных религиозных группировок, в основном салафитской направленности, куда входят **около пятисот членов**. Таким образом, уровень террористических рисков в стране остается высоким.

Хронологически можно выделить три этапа в деятельности экстремистских и террористических организаций на территории Казахстана.

Первый этап – 1991-2000, когда наблюдался в основном импорт радикальных идей. В этот период шло активное проникновение на территорию РК представителей иностранных экстремистских организаций из соседних стран с повышенными террористическими рисками – России, Китая, Узбекистана, Киргизии.

Второй этап растянулся с 2000 по 2011, когда в деятельности радикальных структур появилось «казахстанское содержание». В определенной степени это было связано с возвращением на родину людей, которые еще в 90-е уезжали из страны для получения религиозного образования в Турцию, Пакистан, Саудовскую Аравию, Египет и т.д. В эти же годы власти, наконец, признали участие наших граждан в деятельности иностранных террористических структур.

Третий этап начался в 2011 и продолжается до сих пор. Его характерная черта – активизация местных радикальных групп. Теракты 2011-2012, в которых принимали участие *только* граждане Казахстана, говорят о том, что в стране завершилась трансформация отдельных протестных групп в сторону их большей радикализации.

С точки зрения классификации, действующие в Казахстане экстремистские и террористические организации можно поделить на три группы:

1. Варяги

Иностранные структуры, имеющие внешние и внутренние источники финансирования. Основной акцент делают на религиозную мобилизацию («ХизбутТахрир аль Ислами», «ТаблигиДжамаат», салафиты и др.). В последнее время некоторые казахстанские эксперты обращают особое внимание на радикальное течение *такфиризм*, которое родом из организации «Братья-мусульмане». Оно, по их мнению, представляет главную угрозу для безопасности Казахстана. Основную ставку такфиризм делает на социальную и идейную фрагментацию казахстанского общества, а также на довольно низкий уровень религиозного образования не только среди рядовых граждан, но и среди некоторых представителей официального духовенства.

2. Автохтоны

Это в основном местные экстремистские организации, которые либо используют «франшизу» (создание всемирного или регионального халифата, главенство законов шариата и т.д.), либо вооружены идейной эклектикой (социальный и религиозный экстремизм), которую внедряют в головы людей псевдорелигиозные интерпретаторы.

3. Сетевые радикальные группы

Их мобилизация может происходить на основе экстремистских сайтов.

Первые две группы не только расширяют свою социальную базу, но и рекрутируют наших граждан (в том числе из третьей группы) для участия в вооруженных действиях на территории других стран, в частности, в России, Афганистане и даже Сирии. КНБ РК уже сообщал о возможном пребывании нескольких казахстанцев в воюющей Сирии на стороне повстанцев.

Отмечается и географическое расширение деятельности радикальных групп. С начала 90-х в основном это был юг Казахстана. В тот период существовало как минимум четыре экстремистских канала: пакистанский, афганский, узбекский и киргизский. С середины 90-х добавился запад страны. Здесь доминировал салафизм, который «импортировался» с Кавказа и из Саудовской Аравии. Сегодня экстремистов задерживают практически по всей территории Казахстана. Казахстан оказался в тисках внутренних и внешних причин, которые будут и дальше повышать уровень террористических рисков.

4. Выводы

Таким образом, угроза терроризма продолжает нарастать, становится многовекторной. Международный терроризм стремительно перестраивается, подтверждая готовность наносить удар за ударом в каждом регионе земного шара. Следует отметить, что проблема терроризма всегда присутствовала как в рамках отдельных государств, так и на международной арене. Однако она стала актуальнее после завершения глобального конфликта по вектору «Восток-Запад». Современный терроризм характеризуется резко возросшей технической оснащенностью, высоким уровнем организации, наличием значительных финансовых средств. Его главная отличительная черта – это размывание границ между международным и внутренним терроризмом. Расширяются связи террористических организаций с наркобизнесом и незаконной торговлей оружием. Заметна динамика роста террористических групп в современном мире.

Терроризм в любых формах своего проявления превратился в одну из опасных по своим масштабам, непредсказуемости и последствиям общественно-политических и моральных проблем, с которыми человечество вошло в 21 столетие. Терроризм и экстремизм в любых их проявлениях все больше угрожает безопасности многих стран и их граждан.

Список литературы

- Муканова Н. Религиозная грамотность молодёжи // Мысль. – 2009. – № 5. – С. 33-36.
Наиболее известные этно-политические конфликты в Европе и Азии // Саясат. – 2011. – № 10-11.
Перуашев А. Технология конфликта // Мысль. – 2005. – № 7

Рассоха И.Н. Тезисы о тоталитаризме // Полис. – 2005. – № 2.

Тастенов А. Ж. К вопросу о внутри – политических кризисах // Саясат. – 2011. – № 10-11.

Штадлер Г. Незаконный оборот оружия и терроризм // Мысль. – 2014. – № 1.

REALISATION DES APPROCHES STYLISTIQUE, LINGUISTIQUE ET INTERCULTURELLE DANS L'ANALYSE COMPLEXE DES OEUVRES LITTEEAIRES

Беденко Д.В.,

студент 4 курса ФИЯ, КГПИ,
Костанай, Казахстан

Оспанова А.С.,

доцент ВАК, профессор КГПИ

Аннотация

Мақалада мәдениет аралық жан-жақты біліктіліктер қаралған, шығармашылы қмәтіннің стилистикалық, лингвистикалық және мәдениет аралық сараптама әдістері қарастырылады. Мақалада мәтіннің кешендік сараптамасына арналған француз және швейцар авторларының түрлі теориялы оқытылған. Лингвистикалық біліктілікті қалыптастыру мақсатында мәдениет аралық біліктіліктің және статистиканың ролі көрсетілген. Мақалада мәтіннің кешендік сараптамасының тәжірибелі қолданылуы көрсетілген.

Аннотация

В статье рассматриваются особенности стилистических, лингвистических и межкультурных подходов анализа художественного текста, рассмотрена всесторонняя межкультурная компетенция. В статье изучена теория различных французских и швейцарских авторов, посвященная комплексному анализу текста. Показана роль стилистики и межкультурной компетенции для формирования лингвистических компетенций. В статье показано практическое применение комплексного анализа текста.

Abstract

The article discusses the features of stylistic, linguistic and intercultural approaches to the analysis of a literary text, it also treats the question of comprehensive intercultural competence. Furthermore, it contains the overview of different French and Swiss authors' theories, dedicated to the comprehensive text analysis. The role of style and intercultural competence for the formation of linguistic competences is shown here. The article includes a practical use of the comprehensive text analysis.

Түйінді сөздер: жаңа технологиялар, әдеби шығарманың кешенді талдау жұмыстары, лингвистика, статистика, статистикалық әдістер, француз әдебиетінің тарихы, мәдениет аралық қарым- қатынас, психолингвистика.

Ключевые слова: современные технологии работы над комплексным анализом литературного произведения, лингвистика, стилистика, стилистические средства, история французской литературы, межкультурные коммуникации, психолингвистика.

Keywords: modern technologies of the literary text comprehensive analysis, linguistics, stylistics, stylistic means, history of the French literature, intercultural competences, psycholinguistics.

1. Introduction.

L'oeuvre littéraire est une source d'information, un monument de culture et un document historique. Elle témoigne des événements historiques, quelques phénomènes sociaux. Elle décrit

les coutumes et les lois de la société à telle ou telle époque. C'est pourquoi l'oeuvre littéraire nourrit beaucoup de sciences.

Il y a beaucoup d'écrivains et de poètes dans le monde. Chacun a sa conception du monde et son propre point de vue. Ils travaillent avec faveur sur leurs oeuvres et chacun exprime à sa manière ses pensées et crée sa langue propre à lui, donc il n'existe pas de moyens d'expression identiques.

L'analyse complexe qui attire de plus en plus l'attention dans divers domaines scientifique, littéraire, communicatif, publiciste et etc. Si le lecteur ne peut pas analyser un texte proposé pour en faire une explication et en dégager un intérêt philosophique, il faut dire qu'il ne l'a pas compris complètement. Il faut expliquer le sens des mots du texte et proposer la définition des mots-clés. Il est nécessaire d'identifier le registre du texte. Il ne s'agit pas de critiquer le texte ou de donner son opinion à son sujet. Il faut lire attentivement le texte, le comprendre et expliquer ce qu'on en a compris.

Le but de notre article est de montrer que l'analyse complexe permet aux étudiants d'améliorer leurs capacités langagières à travers des oeuvres littéraires. Nous allons manifester également le rôle de la stylistique et de la compétence interculturelle pour construire des compétences linguistiques.

2. Matériaux et méthodes.

L'analyse des oeuvres littéraires regroupe les méthodes qui visent à découvrir l'information « essentielle » dans un texte. Dans cet article, nous recourons aux différentes méthodes : méthode d'accumulation d'informations, méthode descriptive pour essayer d'examiner les particularités de l'analyse complexe. Ainsi, nous recourons à la méthode analytique où l'on étudie la théorie de l'analyse des oeuvres littéraires sur la base des conceptions de différents linguistes. Nous faisons usage de la méthode expérimentale où nous procédons à l'analyse d'un extrait du texte de Jean-Paul Sartre « Les mots » basée sur la théorie que nous examinons dans notre recherche.

3. Discussion.

Selon les points de vue des linguistes divers l'analyse littéraire consiste en l'étude d'une oeuvre tirée de la littérature menée selon une méthodologie précise.

Selon eux, l'analyse littéraire se propose d'étudier à la fois la forme et le fond d'un texte, en s'attachant à montrer comment cette forme sert ce fond.

L'analyse littéraire est un exercice classique proposé aux étudiants, ainsi qu'aux adultes ayant pour but d'approfondir les connaissances théoriques linguistiques et aussi bien sûr de manifester un bon niveau de la langue.

Il est indispensable d'analyser les types d'exercices dans l'interprétation des textes.

Selon E. M. Beregovskaya, parmi les exercices d'interprétation des textes, on peut dégager ceux-ci :

- l'explication du texte
- les commentaires composés
- la lecture méthodique
- la dissertation
- l'essai

Citons la théorie sur les méthodes de l'analyse littéraire qui suit généralement une démarche en plusieurs étapes selon le même linguiste.

Ainsi, le lecteur s'attache dans le premier temps à une interprétation du texte au-delà du contenu élémentaire.

- Il procède alors à l'analyse des procédés stylistiques et des symboles utilisés, en s'efforçant de souligner la cohérence de ces éléments;
- L'étape suivante consiste à mettre en avant un sens général de l'oeuvre s'appuyant sur les thèmes présents, répertoriés sur la base des champs lexicaux développés, sans perdre de vue que plusieurs sens peuvent être appliqués à une même oeuvre. Le choix du sens retenu sera en principe justifié, par exemple à l'aide de citations;

- À ce stade, il est possible d'initier une réflexion particulière sur la vie et l'humain en général, en étudiant dans cette perspective le contexte, social ou historique du texte, exprimé par la vision particulière de l'auteur ;

- La dernière phase de l'analyse s'applique à identifier les formes d'innovation du texte, autrement dit à apprécier son apport véritable à son genre de littérature. La richesse de cette appréciation est bien sûr très déterminée par la culture littéraire du lecteur.

Donc, on peut conclure que ce que nous venons d'étudier nous donne la possibilité de comprendre à fond différentes démarches sur l'étude d'un texte littéraire

Avant d'analyser un texte il est nécessaire de comprendre de façon adéquate le sens de tous les mots. L'étude du vocabulaire du texte nous oriente et nous permet d'apprendre à différencier les nuances les plus subtiles des mots qui servent d'appui à l'expression de l'idée maîtresse de l'auteur. Il faut savoir les synonymes, les antonymes de tels ou tels mots, les notions des mots pour bien comprendre le texte étudié.

La lecture des textes littéraires, et surtout son analyse, exige une compétence littéraire. La sensibilité à la langue permet de percevoir toute la force des sentiments, la résonance des mots et le symbolisme des images, bref, de rendre tout l'aspect proprement artistique d'une oeuvre.

L'étude de l'analyse complexe des oeuvres littéraires ne porte pas seulement un objectif théorique, mais aussi l'aspect pratique et didactique. On considère cette étude comme une importance capitale pas seulement dans la formation professionnelle des philologue, mais aussi dans le domaine de la stylistique, de la poétique, de l'esthétique, de l'histoire, c'est pourquoi on dit que l'étude d'une oeuvre littéraire nourrit beaucoup de sciences. C'est un travail nécessaire avant de l'interprétation d'un texte. Elle nous permet de le comprendre profondément. Nous considérons que l'oeuvre littéraire est un « foyer de sens » dont la multiplicité n'apparaît que dans une lecture active et créatrice. Le texte est un système, c'est-à-dire que l'analyse complexe tient compte de la cohésion interne des éléments constitutifs de ce texte. Chaque oeuvre analysée propose donc une étude du système d'après lequel il a été structuré et soulevé, parallèlement, un problème d'ordre général pour la poétique des oeuvres.

4. Resultats.

Grand maître du roman du courant existentialiste, Jean-Paul Sartre est créateur du roman qui est écrit sous la forme d'une autobiographie à peine enjolivée. Le livre rencontre un grand succès immédiat et contribue à l'attribution du Prix Nobel en octobre 1964, que Sartre refuse.

Le livre est divisé en deux parties: « Lire » et « Ecrire ». La forme du roman nous donne la compréhension que cet écrivain, comme tout le monde, avant d'apprendre à écrire, a appris à lire. Dans la première partie, il décrit: sa famille; sa première rencontre avec des livres; comment il prend la bibliothèque de son grand père pour un parc d'attractions; sa mère rencontre avec le cinéma; comment il déchiffre les mots même s'il ne les connaît pas tous, jusqu'à ce qu'il découvre le dictionnaire, qui lui semble un objet magnifique et devenu objet de sa passion. Dans la deuxième partie, il parle de sa vocation d'écrire. Il prend le goût de l'écriture et s'inspire des histoires de ses livres et magazines pour enfants et l'écrivit en prose. Il explique ce qu'il recherche dans ses oeuvres : l'amélioration.

Ayant lu le titre du roman «Les Mots », nous n'avons aucun doute sur le sujet du livre. Pourtant, regardons comment il est écrit : l'article défini, le mot est écrit avec une majuscule. Tout cela nous donne l'impression de toute l'importance des mots dans la vie du narrateur. Sartre est fasciné par les mots magnifiques des livres. Il confirme que les livres et les mots avec lesquels ces livres sont écrits jouent un rôle remarquable. « *J'avais trouvé ma religion: rien ne me parut plus important qu'un livre.* » Pourtant, le premier titre auquel pense Jean Paul Sartre, c'est « *Jean sans terre* ». Son projet était de revenir sur son enfance petite-bourgeoise qui l'avait « programmé » pour être un homme des mots alors qu'aucun livre ne fait le poids face aux malheurs des hommes réels.

Dans le fragment proposé nous apprenons l'importance que prenait dans la vie de Sartre enfant le cinéma qui comme lui-même à cette époque était tout jeune.

C'est un texte narratif qui est grammaticalement présenté à la première personne. Comme le roman est autobiographique, l'auteur raconte ce qui lui est vraiment arrivé. Le texte abonde en phrases longues en discours indirect. Sartre recourt au passé simple « *se crurent* », « *rentrèrent* » et etc., dont la valeur est d'exprimer une action limitée dans le temps. Le présent de narration « *defie* » rend l'action plus proche du lecteur et « *parle-t-on* » construit la digression qui s'écarte du sujet principal. L'imparfait relève de la description et précise ainsi une circonstance de l'action: « *entrions* », « *demandait* », « *souhaitais* », « *fouçait* » etc.

Le texte est divisé en trois parties sémantiques : le début où il parle du théâtre du siècle dernier, le milieu où il s'agit du cinéma et de sa première rencontre avec lui et la conclusion.

Au cours de la lecture de ce fragment nous allons envisager différents procédés de style que l'auteur emploie dans son oeuvre. Cependant, il est nécessaire de dire que ce texte est basé sur l'antithèse qui oppose le cinéma au théâtre. Ce qu'on voit dans tous les fragments de ce texte: leurs descriptions (le premier lieu est riche, luxueux et le seconde est misérable, sale), leur public (les spectateurs du théâtre ce sont des bourgeois et ceux du cinéma sont les gens simples), l'art qu'ils présentent (le théâtre c'est l'art des rois et le cinéma - l'art sans goût).

Le fragment commence par la description du théâtre. Sartre critique la société qui y va, dès la première phrase. « *Les bourgeois du siècle dernier n'ont jamais oublié leur première soirée au théâtre et leurs écrivains se sont chargés d'en rapporter les circonstances* ». Cette phrase souligne que les hommes de lettre écrivaient ce que la haute société leur demandait. En outre, ayant lu la décoration du théâtre que nous décrit l'écrivain: « *Les ors et les pourpres, les feux, les fards, l'emphase et les artifices* », il est facile de comprendre que les bourgeois étaient de grands consommateurs des spectacles. La répétition des noms qui décrivent la décoration du théâtre, exprime une idée : l'auteur insiste sur la beauté, la richesse, la grâce de l'intérieure du théâtre et comment l'ont vu les bourgeois du siècle dernier.

Quand l'auteur écrit: « *quand le rideau se leva, les enfants se crurent à la cour* », c'est-à-dire que le spectacle était un grand événement, mais pas pour tout le monde. Par exemple, les enfants ont essayé en vain de voir l'intérieur du théâtre.

La première partie décrit les moeurs et les coutumes de la bourgeoisie du siècle dernier qui ne s'intéresse qu'à se présenter, faire l'important. L'écrivain raille avec une ironie acérée cette société. La métonymie que Sartre emploie dans cette partie évoque l'image de son mépris, sa haine. Il les a pris en grippe. Il dit : « *des épaules nues, des nobles vivants, de grands chapaux* ». Cette métonymie traduit une ironie accérée de l'auteur. Il ne les nomme pas, pour lui, c'est une masse pas intéressante qui est très ambitieuse, prétentieuse et vaniteuse. Il démontre leur comportement au théâtre. Ces gens sont indifférents à cet art humain. Ils mettent le sacré jusque dans le crime : « *sur la scène ils virent ressusciter la noblesse qu'avaient assassinée leur grand-père* ». Cette figure de style, l'oxymore, qui réunit deux mots en apparence contradictoires: le sacré (se dit des sentiments de crainte et de respect inspirés par les choses qui sont l'objet d'une révérence religieuse) et le crime (Infraction très grave à la loi ou à la morale, aux lois humaines) qui exprime ce qui est inconcevable : la résurrection de la noblesse assassinée. Cette phrase met à nu les événements historiques quand la bourgeoisie a torturé et tué de nobles savants, écrivains, rois et reines. C'était la Révolution française, les changements de la République. Et en ce moment, ils veulent voir tout ce crime avivé sur la scène. L'ironie est ce qu'on les ressuscite pour les admirer. Sartre caractérise ces gens comme une foule bête, bornée, abrutie, inintelligente, à l'aide de répétition des épithètes « *stupéfaits, amollis* ». Revenus chez eux, stupéfaits, amollis, les familiers se préparent à des destins cérémonieux. Ils veulent devenir trois Jules qui ont trahi le peuple français. Ce sont Jules Favre, avocat et homme politique qui a proposé, en 1870, la déchéance de l'empereur; Jules Ferry, ministre des affaires étrangères qui a favorisé l'expansion coloniale de l'Afrique; Jules Grévy qui était président de la République de 1879 à 1887. Comme ce roman est autobiographie du narrateur, on aperçoit que Sartre-enfant comprend les moeurs de la société dont il est descendu. En observant comment l'auteur parle de cette société, on peut confirmer qu'il ne l'aime pas. Pour lui, l'étagement des galeries leur offre seulement l'image de la société, tandis qu'en réalité chacun est séparé par le

rite. Toute sorte de ses gens a mené ce siècle au point qu'on le considère sans manières ou avec ses mauvaises manières. La digression à laquelle recourt Sartre est très intéressant à déchiffrer. «*Nous entrons à l'aveuglette dans un siècle sans traditions qui devait trancher sur les autres par ses mauvaises manières et le nouvel art, l'art roturier, préfigurait notre barbarie*». Au niveau grammatical, l'auteur emploie l'imparfait comme le temps descriptif. De plus, il dit «*nous*» qui dénote qu'il est solidaire avec tous. La phrase «*à l'aveuglette*» signifie que la bourgeoisie ne s'occupait vraiment du tout de la politique. Rappelons que c'était au début du XXe siècle, l'expansion coloniale française était forte. A cette époque, la France est devenue la deuxième puissance coloniale après la Grande Bretagne. Et le nouvel art dont Sartre parle c'est le cinéma qui était aussi encore jeune comme l'auteur lui-même. C'était un art roturier, populacien parce qu'à ce temps il se différait gravement du théâtre. Sartre nous montre l'apparition de cet art. On sait bien que les frères Lumière ont présenté le cinématographe pour la première fois en 1895. Sur l'écran, il n'y avait pas de noblesse, ni de jolies femmes, ni de braves hommes ce qu'on pouvait voir au théâtre, c'était des ouvriers et des ouvrières, des usines et la vie quotidienne. C'est pourquoi les hommes sérieux ont pris en grippe cet art roturier qui était sans goût. Le film était noir et blanc, muet. Le grand-père de Sartre était un de ces hommes qui n'aimait pas le cinéma. Il les laisse partir en haussant les épaules et en fronçant les sourcils. Il est tranchant dans ses jugements. Sartre et sa mère ne parlaient pas de visites au cinéma. Il y a deux raisons à expliquer pourquoi. Tout d'abord ils savaient bien que le grand-père désapprouvait ses visites et, de plus, ils ont pris l'habitude d'y aller, c'est pourquoi l'auteur nous dit : «*parle-t-on du pain s'il ne manque pas?*». Cette digression, que le narrateur emploie nous traduit, que c'était l'habitude d'aller au cinéma pour Sartre et sa mère. Ils y ont allés assez souvent, c'est pourquoi il n'y avait pas de raison en parler. Pourtant, on peut apercevoir leur habitude pas seulement lexicalement, mais aussi grammaticalement : «*Les jours de pluie, Anne-Marie me demandait ce que je souhaitais faire, nous hésitions longuement entre le cirque, le Châtelet, la Maison Électrique et le Musée Grévin; au dernier moment, avec une négligence calculée, nous décidions d'entrer dans une salle de projection*». L'imparfait traduit la répétition des actions qui se sont déroulées au passé. Ils ne voulaient pas aller au cirque, au Châtelet, à la Maison Électrique et au Musée Grévin, malgré que c'étaient les places célèbres et bien visitées par la haute société. Ils préféraient aller au cinéma qui plaisait tellement à Sartre-enfant. Sa description du cinéma est bien détaillée. C'était la salle crasseuse : «*des rangées de strapontins qui laissaient voir, par en dessous, leurs ressorts, des murs barbouillés d'ocre, un plancher jonché de mégots et de crachats*». Le langage familier, que le narrateur emploie, souligne le milieu ouvrier, simple, roturier. La décoration du cinéma se différencie du théâtre où tout est bien décoré avec ors et pourpres. Il ne sait même pas où il était. «*Où étais-je? Dans une école? Dans une administration?*». La description du cinéma est plus détaillée que celle du théâtre et elle abonde en métonymie : «*un faisceau de lumière blanche traversait la salle, on y voyait danser des poussières, des fumées; un piano hennissait, des poires violettes luisaient au mur; l'odeur vernie d'un désinfectant; des rangées de strapontins qui laissaient voir, par en dessous, leurs ressorts, des murs barbouillés d'ocre, un plancher jonché de mégots et de crachats*». Des poussières et des fumées que l'auteur personnifie, peuvent danser à la lumière blanche. «*un piano hennissait*» la métaphore du son du piano, qui dénote le hennissement du cheval, nous évoque l'image d'un son terrible, très fort et développe l'idée que le cinéma est un art sans goût. Bien que Sartre soit petit, il se souvient de tous les détails de l'ambiance du cinéma, voire le goût acidulé des lampes de secours. Il racle son dos à des genoux, il s'assoit dans un siège grançant, c'est à dire que les places ne sont pas confortables. Ils ne sont pas les mêmes qu'au théâtre.

La description précise du cinéma situe l'action principalement dans un contexte local, historique et culturel. C'était le film banal, pourtant il pouvait agiter aux spectateurs. La qualité du film est loin d'être parfaite: «*une craie fluorescente, des paysages clignotants, rayés par des averses; il pleuvait toujours, même au gros soleil, même dans les appartements; parfois un astéroïde en flammes traversait le salon d'une baronne sans qu'elle parût s'en étonner*». L'auteur dit qu'il aime cette pluie, cette inquiétude sans repos qui travaille la muraille. Les attributs de la pluie

sont évoqués dans cette description du film: *paysages clignotants, rayés par des averses*». Le mot «*astéroïde*» pris dans son sens concret (petit corps du Système solaire composé de roche, de métaux et de glace, de forme irrégulière), mais il est évident que l'auteur nous veut parler des taches produites par la mauvaise qualité du film. La locution conjonctive *sans que* introduit une simple action concomitante et marque la subordonnée de manière de cette phrase qui indique de quelle manière s'accomplit l'action.

En outre le narrateur décrit le premier effet du cinéma du XXe siècle, c'est le son du piano, l'ouverture «*Grottes de Fingal*» qui fait comprendre aux spectateurs que le crime va paraître.

Une autre métaphore «*ma mère m'en [des bonbons] achetait, je les mettais dans ma bouche, je suçais les lampes de secours*» nous traduit qu'il s'emplissait tellement fort de leur goût qu'il les sent encore en mangeant des bonbons.

Le public du cinéma est simple. Sartre nomme ses gens: soldats, ouvrières, vieillards. Leit-motif de ce roman le film: «*tout ce monde n'était pas de notre monde*». Au cinéma il n'y a pas de hiérarchie sociale qui régnait au théâtre et avait donné le goût du cérémonial. Tandis qu'il faut séparer les spectateurs du théâtre par des rites sinon ils se massacrent. Au cinéma tous sont réunis par une catastrophe: chômage, mort, famine et d'autres difficultés. L'étiquette démasque enfin le véritable lien des hommes, c'est l'adhérence. C'est pourquoi l'écrivain aime le cinéma, la foule. Bien qu'il soit petit, il est lucide et comprend qu'au théâtre les gens sont séparés par les rites, pour montrer leur status social, leur pouvoir, et chacun est pour soi. L'emphase et l'artifice ne servent que d'ouvrir l'atmosphère de luxe. Au cinéma, il n'y a pas de nudité: des épaules nues, les gens n'ont pas peur d'être sensés. La nudité des spectateurs du cinéma est leur franchise qu'ils montrent.

«*Cette conscience obscure du danger d'être homme qu'en 1940, dans le Stalag XII D*». La métaphore «*conscience obscure*» traduit qu'il est difficile de comprendre, de pénétrer. Il est danger d'être homme que dans le Stalag XII D. C'est une parallèle avec un vrai fait quand Sartre a été fait prisonnier et a passé plusieurs mois dans un camp de concentration en Allemagne d'où il a été libéré grâce à un subterfuge. Le Stalag XII-D était situé à Trèves, puis à Dierdorf. Il est dangereux d'être homme parce que la population considérée comme ennemie qui habite dans de très mauvaises conditions. Comme les nazis, les bourgeois du siècle dernier purgent la population des personnes considérées comme inutiles ou nuisibles. C'est pourquoi ils n'aimaient pas l'art roturier.

L'idée de ce texte est de nous montrer le véritable lien des hommes: l'adhérence. L'existentialisme de cet écrivain considère chaque personne comme un être unique maître de ses actes, de son destin et des valeurs qu'il décide d'adopter. Selon Sartre, l'existentialisme est un humanisme. Sartre a livré, quant à lui, sa propre définition et conception de l'existentialisme et a donné une conférence sur le sujet. Il a écrit et oublié l'ouvrage «*l'existentialisme est un humanisme*».

Ainsi, nous proposons les devoirs pour l'autocontrôle pour mettre en évidence les connaissances concernant le texte étudié.

Question sur le texte

1. Quel langage utilise Jean-Paul Sartre pour parler du théâtre? Étudiez le vocabulaire.
2. Comment Jean-Paul Sartre nous fait-il voir la hiérarchie sociale du théâtre au XIXe siècle? Appréciez la valeur stylistique des comparaisons et des métonymies.
3. Par quel procédé l'écrivain exprime-t-il son ironie acérée à l'égard de la société bourgeoise? Dans quelles phrases la sentez-vous surtout? Pourquoi? Appréciez à ce propos l'emploi des noms propres.
4. En quels termes l'écrivain parle-t-il du cinéma? En quoi y voit-il un souci démocratique? Étudiez le vocabulaire.
5. Comparez dans ce texte la description d'une salle de théâtre et d'une salle de cinéma et de leur public.
6. Quelle impression produit sur Sartre enfant la salle de cinéma où il va avec sa mère? Appréciez l'emploi métaphorique des noms et des verbes, citez des exemples.

7. Pourquoi le grand père de Jean-Paul Sartre ne partageait-il pas le goût de sa fille et de son petit fils pour le cinéma?

8. En quoi selon Jean-Paul Sartre consiste « le véritable lien des hommes»? Dégagez l'idée maîtresse du dernier paragraphe et dites ce que la phrase finale ajoute à sa tonalité.

5. Conclusion.

L'analyse complexe des œuvres et des textes littéraires ne décrit pas le système de la langue, ce que font les autres disciplines théoriques, telles que la grammaire théorique, la lexicologie et la stylistique. On analyse la réalisation de ce système dans les textes concrets.

Il est évident qu'avant de commencer l'analyse des textes il est nécessaire à l'étudiant de rappeler et d'assimiler une série de concepts liés à l'interprétation : les fonctions de la langue, les caractéristiques du signe linguistique, le discours et le récit, la cohésion et la cohérence du texte, etc.

Après l'étude de l'analyse complexe nous considérons que l'emploi des œuvres littéraires permet surtout de découvrir la langue autrement et un espace d'imagination dans lequel les écrivains s'expriment avec tant de sentiments. La littérature nous permet d'examiner une autre perception du monde. La lecture littéraire permet également aux étudiants de réduire le choc culturel parce que la littérature est toujours un vecteur de la culture et de la civilisation dans lesquelles elle apparaît. Nous avons trouvé que les textes littéraires peuvent aussi intervenir comme support d'apprentissage pour toutes les compétences langagières qui affirment que la littérature peut être exploitée pour travailler toutes les compétences. Les textes littéraires permettent aux étudiants de développer leurs compétences lexicales, grammaticales, linguistiques et même la morphologie.

References

Viart D. «La littérature française au présent: héritage, modernité, mutation.» 2^e édition augmenté – Paris, BORDAS. – 2008.

Viart D. «Anthologie de la littérature contemporaine française.», 2013. – Paris: Armand Colin.

Хованская З.И., Дмитриева Л.Л. , «Стилистика французского языка» – М.: Высшая школа. – 1991.

Завадовская С.Ю. «Практикум по стилистике французского языка.» – М.: Высшая школа. – 1986.

Береговская, Э.М. «Хрестоматия по французской стилистике» – М.: "Просвещение". – 1986. – С. 6-7.

Болдырева М.М., Волнина И.А. «Стилистический анализ художественного текста.» – М.: Просвещение. – 1988.

Оспанова А. С. «Организация самостоятельной работы студентов старших курсов по французскому языку для специальных целей.» – Костанай, 2011.

<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais>

УДК 159.922./7.8

ПРОБЛЕМА ДЕПРЕССИВНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Выскребенцева К.А.,

*студентка 4 курса
психолого-педагогического
факультета КГПИ*

Севостьянова С.С.,

доцент кафедры, психологии КГПИ

Аннотация

Мақалада жеткіншектер депрессивтілігіне диагностика және коррекция жүргізу бойынша теоретикалық және практикалық материал көрсетілген. Бұл материалды мектеп психологының практикалық қызметінде қолдануға болады.

Аннотация

В статье представлен теоретический и практический материал по диагностике и коррекции подростковой депрессивности. Данный материал может быть использован в практической деятельности школьного психолога.

Abstract

The theoretical and practical material is presented in article on diagnostics and correction of a teenage depressed. The presented material can be used in practice of the school psychologist.

Түйінді сөздер: депрессия, депрессивтілік, коррекция, диагностика, эмоциялық қолайсыздық.

Ключевые слова: депрессия, депрессивность, коррекция, диагностика, эмоциональное неблагополучие.

Keywords: depression, depressed, correction, diagnostics, emotional trouble.

1. Введение.

В настоящее время психологическое неблагополучие современного подростка является одним из объектов внимания, как школьных психологов, так и родителей и педагогов. Ярким проявлением психологического неблагополучия в эмоциональной сфере является депрессия и депрессивность.

Между современными специалистами не утихают споры о том, является ли депрессия крайним выражением интенсивности депрессивных симптомов или же оно представляет собой совершенно особое состояние, лишь поверхностно напоминающие более лёгкие проявления депрессивности. Возможно, это связано с тем, что используемый понятий аппарат является ещё недостаточно совершенным. Так, само понятие «депрессия» до сих пор остаётся спорным и неоднозначным. В медицинских источниках «депрессия» трактуется как психопатологическое состояние, характеризующееся сочетанием подавленного настроения, снижения психической и двигательной активности с соматическими расстройствами, в первую очередь, вегетативными [1].

Депрессия в психологии – это аффективное состояние, характеризующееся отрицательным эмоциональным фоном, изменением мотивационной сферы, когнитивных представлений и общей пассивностью поведения [2].

В последние годы появился целый ряд работ, посвящённых депрессивности, прежде всего в детском и подростковом возрасте. Депрессивность относится к классу психических состояний, обладая необходимыми для этого психологическими характеристиками. Термин «депрессивность» означает связанный с депрессией, выражающий депрессию, депрессивное состояние [3]. Подольский А.И. под депрессивностью понимает переживание депрессивного толка, испытываемое подростком, но не носящее клинического характера. Депрессивные состояния (депрессивность) включают в себя субъективное переживание отрицательного аффекта, симптомы которого проявляются в поведении, мимике, жестах, определённых сдвигах во внутренней среде организма. Если не будут предприняты соответствующие меры психокоррекции, то может присоединиться патологический компонент, лежащий в основе депрессии как заболевания [4].

Внимание и интерес к подростковой депрессивности обусловлен тем, что она может иметь далеко идущие последствия. Так, например, установлена связь подростковой депрессивности с проблемами успеваемости, поскольку она нередко сопровождается потерей интереса к школьным занятиям и частыми пропусками уроков. Отмечаются трудности в общении со сверстниками и взрослыми, а продолжительные и глубокие депрессивные состояния рассматриваются психиатрами в качестве мощного рискованного фактора для суицида. Считается, что прямым продолжением данного психоэмоционального состояния являются суицидальные фантазии и намерения подростков [5].

До недавнего времени подростковая депрессивность наиболее полно изучалась и наблюдалась в рамках клинического подхода и в основном за рубежом. Психологическая же сущность различных депрессивных явлений нередко оставалась без должного внимания. Возможно, этим объясняется тот факт, что депрессивные состояния детей и подростков часто не распознаются, и тем самым, ограничивают возможности психологов в организации и проведении психокоррекционной работы во избежание многих неприятных последствий, как в отношении самих подростков, так и в отношении общества в целом.

Актуальность исследования депрессивности обусловлена недостаточной разработкой проблемы депрессивности у подростков как одного из проявлений психологического неблагополучия в данном возрасте.

2. Материалы и методы исследования.

В целях своевременного выявления и предупреждения нежелательных последствий подростковой депрессивности была разработана психокоррекционная программа, состоящая из диагностической, коррекционной и проверочной части.

Диагностика осуществлялась в три этапа: начальный, промежуточный и заключительный. Начальный диагностический этап предполагал получение информации о психологическом неблагополучии подростков в эмоциональной сфере, которое может стать одной из причин развития депрессии как заболевания. С этой целью были проведены опросы родителей, учителей, использовалось наблюдение за подростками и такие методики как, «Описание детской депрессивности» М. Ковач и опросник «Депрископ» П. Хейманса. На данном этапе психодиагностики приняли участие 56 учащихся восьмых классов Мичуринской средней школы.

По результатам первого диагностического этапа были сформированы контрольная и экспериментальная группа, по 14 подростков каждая.

На промежуточном этапе психодиагностики, с целью подтверждения результатов первоначальной диагностики, дети контрольной и экспериментальной групп были обследованы с использованием следующих методик:

- шкала депрессии А. Бека;
- методика «Дифференциальная диагностика депрессивных состояний» В. Зунга;
- методика «Опросник подростковой депрессии» В.Г. Казанской.

На заключительном этапе психодиагностики с целью проверки эффективности проведенной психокоррекционной работы с подростками были использованы те же методики, что и на промежуточном психодиагностическом этапе.

Коррекционная часть программы была направлена на снижение признаков депрессивности у детей подросткового возраста.

Принимая во внимание значимость семьи в возникновении психологического неблагополучия у подростков в эмоциональной сфере, с родителями были проведены встречи, беседы с целью оптимизации детско-родительских отношений, повышения доверительности, устранения элементов вражды, стабилизации стиля воспитания.

Встречи и беседы проводились и с учителями подростков, в ходе которых была получена информация о психологическом состоянии школьников и их успеваемости. В свою очередь они были информированы о подростковой депрессивности и её нежелательных последствиях, прежде всего, для самого подростка и окружающих его людей. Рассматривались стратегия и тактика общения с депрессивными подростками.

На заключительной встрече родители и учителя были ознакомлены с результатами коррекционной работы с подростками и с рекомендациями, следование которым позволит закрепить положительные результаты психокоррекции и тем самым предупредить у подростков развитие депрессии как заболевания.

3. Обсуждение.

В качестве основного источника получения первичной информации о представленности депрессивности у подростков (помимо бесед с учащимися, учителями, родителями) был

использован опросник «Депрископ». Результаты показали, что из 56 учащихся восьмых классов у 27 (48,2 %) подростков выявлено превышение допустимого для данной возрастной категории уровня эмоционального неблагополучия и даже депрессии. Полученные данные согласуются с результатами исследования Подольского А.И. с соавторами, которые отмечали, что эмоциональное неблагополучие наблюдается у 30–50 % подростков [6].

С целью подтверждения полученной информации была использована методика М. Ковач, которая широко применяется во всём мире в качестве диагностики депрессивности у детей в возрасте 6–17 лет. Результаты по данной методике показали, что из 56 подростков двое (3,6%) имели признаки явной депрессии, у 14 (25%) наблюдалась маскированная депрессия, у 11 (19,6 %) детей определялось лёгкое снижение настроения и у 29 (51,8 %) подростков признаки депрессивности отсутствовали. Также установлено, что депрессивность чаще всего определяется у девочек, хотя признаки явной депрессии выявлены и у мальчика и у девочки (соотношение 1:1). Наши результаты по данной методике согласуются с данными некоторых российских исследователей, которые указывают на возрастание депрессивности у девочек с возрастом [7].

Исходя из полученных результатов, были сформированы две группы: контрольная и экспериментальная по 14 подростков каждая. Контрольную группу составили дети без признаков депрессии и эмоционального неблагополучия. В экспериментальную группу вошли подростки с выраженными признаками депрессивности. Два подростка с явными признаками депрессии были направлены на консультацию школьного психолога. Результаты диагностики депрессивности с использованием методик: «Дифференциальная диагностика депрессивных состояний» В. Зунга и «Шкала депрессии» А. Бека для подростков подтвердили отсутствие признаков депрессивности у подростков контрольной группы и наличие субдепрессии или умеренной депрессии у подростков экспериментальной группы.

Принимая во внимание достаточно высокую встречаемость подростковой депрессивности (в нашем исследовании – 28,6 %) и ее значимость для последующего психического здоровья и социальных отношений, были разработаны коррекционные занятия в соответствии с методическими рекомендациями Анн Л., Мамайчук Н.А., Шевченко Ю.С.

Основная цель коррекции: содействовать процессу эмоционально-личностного развития, улучшению субъективного самочувствия, представления о себе и своей значимости, формирование навыков саморегуляции. При работе с подростками с признаками депрессивности предпочтение было отдано групповому варианту психокоррекции. Занятия проводились два раза в неделю, продолжительностью по 60 минут. Всего было проведено 12 занятий.

Результаты заключительного этапа психодиагностики, после коррекции свидетельствуют о снижении депрессивности у детей экспериментальной группы, однако, уровень депрессивности у них всё ещё оставался несколько выше, чем у подростков контрольной группы. Наблюдение за подростками экспериментальной группы, как в ходе коррекционных занятий, так и после проведенных занятий показало, что подростки научились слушать другого, высказывать свою точку зрения, принимать компромиссные решения. Дети начали проявлять интерес к общению с другими, интерес к учению, более оптимистично относиться к восприятию и разрешению жизненно важных ситуаций, с большим доверием относиться к родителям, сверстникам, улучшилось общее самочувствие и настроение.

4. Выводы.

Таким образом, экспериментальное исследование, проведенное среди учащихся восьмых классов, показало, что частота встречаемости депрессивности составила 28,6 %, а с учётом подростков, имеющих лёгкое снижение настроения – 48,2 %, что согласуется с данными российских исследователей. Степень выраженности депрессивных симптомов у подростков в большинстве случаев достигает уровня субдепрессии (маскированной депрессии). Депрессивность в подростковом возрасте поддаётся психокоррекции, однако, в работе с депрессивными подростками нельзя останавливаться на достигнутых результатах, так как в любой момент всё может вернуться на круги свои. Вот почему работа с депрессивными подростками

не должна ограничиваться краткосрочными программами психокоррекции. Кроме того, эта работа требует тесного сотрудничества психолога, учителей, родителей, социального педагога и медицинских работников.

Список литературы

- Медицинская психология. / Составитель С.Л. Соловьёва. – М.: АСТ – Сова, 2007. – 575 с.
Психология: Словарь. / под ред. А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского. – М., 1990. – 494 с.
Ожегов С.И., Шведов Н.Ю. Толковый словарь русского языка. – М., 2010. – 944 с.
Подольский А.И., Идобаева О.А., Хейманс П. Диагностика подростковой депрессивности. – СПб.: Питер, 2004, – 208 с.
Димитров И.Т. Индикаторы для диагностики и оценки суицидной направленности у детей и подростков. // Психология и школа. – 2012. – №2. – С. 82-86.
Подольский А.И., Идобаева О.А. Подростковая депрессивность как феномен современной жизни. // Психологические проблемы современной семьи. – 2003. – №2. – С. 46-55.
Белова А.П., Малых С.Б., Сабирова Е.З., М.М. Лобаскова. Оценка депрессивности в подростковом возрасте. // Вестник ЮУрГУ. – 2008. – № 32. – С. 10 -17.

УДК 328.1

ПАРЛАМЕНТАРИЗМ КАК ВАЖНЕЙШИЙ ЭЛЕМЕНТ ДЕМОКРАТИЧЕСКОГО ОБЩЕСТВА РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН

Умурзаков С.Е.,
студент 3 курса КГПИ
Ярочкина Е.В.,
к.и.н., доцент КГПИ

Аннотация

Бұл мақалада парламенттік институтты басқарудың мемлекеттік құрылым жүйесінің рөлі мен оның негізгі мәні талданады. Сондай-ақ Қазақстан Республикасы Парламентінің дамуы, қалыптасу процесі және оның болашақтағы жетістіктері қарастырылған. Парламенттің мемлекеттік-саяси институт ретіндегі конституциялық реформасының іскерлігін күшейтуге байланысты Еуропа елдеріндегі парламентаризм тәжірибесінің кейбір мысалдары келтірілген.

Аннотация

В данной статье анализируется институт парламентаризма, его основная сущность, структура и роль в системе государственного устройства. Также в статье рассматривается процесс становления и развития Парламента Республики Казахстан и перспективы его дальнейшего совершенствования. Представлены некоторые примеры опыта парламентаризма в европейских странах и в связи с этим ключевые моменты конституционного реформирования и усиления деятельности Парламента как государственно-политического института.

Abstract

This article analyzes the institute of parliamentarism, its basic essence structure and role in the system of the state. The article considers the process of formation and development of the Parliament of the Republic of Kazakhstan and the outlook for its further improvement. There are some examples of parliamentary experience in European countries and in this regard the key points of the constitutional reform and strengthen the activities of the Parliament as a public-policy institute.

Түйінді сөздер: парламентаризм, мемлекеттік құрылыс, өкілдік билігі, парламент, халық билігі, конституциялық реформа, саяси мәдениеті.

Ключевые слова: парламентаризм, государственное строительство, представительная власть, парламент, народовластие, конституционная реформа, политическая культура.

Keywords: parliamentarism, state building, representative power, parliament, democracy, constitutional reform, political culture

Представительное правление –
инструмент, на котором могут играть
лишь превосходные музыканты,
настолько он труден и капризен.

Марк Твен

1. Введение.

16 декабря этого года народ Казахстана будет отмечать двадцать пятую годовщину независимости республики. Это позволяет нам осмыслить пройденный путь, подвести итоги достигнутых результатов и наметить перспективы дальнейшего движения страны по пути социально-экономического и политического прогресса. За прошедшие годы Казахстан совершил колоссальный рывок в своем общественном развитии. С момента обретения Независимости наша страна добилась впечатляющих достижений, которые по праву составляют предмет гордости граждан республики. Вопреки существовавшим на заре Независимости мрачным прогнозам о будущем Казахстана, наш народ, преодолев трудности и испытания, выпавшие на его долю, смог построить сильное, процветающее, пользующееся уважением во всем мире демократическое государство.

Как известно, одним из базовых элементов демократии является наличие и функционирование Парламента – высшего законодательного органа государства.

Актуальность темы определяется важным политическим значением процесса становления современного казахстанского парламентаризма. В отличие от многих европейских стран, где парламентские традиции складывались веками, в Казахстане первое представительное учреждение парламентского типа (в современном понимании) было создано лишь в 1995 году.

2. Материалы и методы.

В процессе написания данной статьи были просмотрены и изучены множество литературных и периодических изданий, а также интернет источников. Исследование полученных данных позволило проанализировать становление и развитие явления парламентаризма в нашей стране.

3. Результаты.

В последнее время парламентаризм в Центрально-Азиатском регионе оказался в центре исследовательского внимания. Причина тому состоит в том, что ныне происходит исторический процесс их интегрирования в систему властных структур. Насколько полноценно парламенты впишутся в политико-правовую систему этих республик, наряду с другими атрибутами представительной демократии, настолько успешным окажется построение подлинно правового государства.

После распада СССР Казахстан стал независимым государством, в котором начался период самостоятельного государственного строительства, осложненного внутренними конфликтами. Становление парламентаризма оказалось сопряжено рядом проблем: слабостью оппозиции, лоббизмом интересов элитных групп общества, отсутствием у действующих партий конструктивных программ и стратегий долгосрочного развития. В этих условиях парламент мог бы стать главным инструментом стабильности в государстве, легитимной основой народного представительства.

Парламентаризм – это сложное многоплановое явление. Его исследованием занимаются ученые различных специальностей и направлений. В связи с этим возникают различные толкования этого понятия. Так, одни авторы рассматривают парламентаризм как метод осуществления государственной власти, при котором ведущую роль играет парламент. Другие авторы, полагают, что парламентаризм – это система организации и функционирования государственной власти, где парламент занимает формально привилегированное положение. Третьи рассматривают парламентаризм как политическую систему, основанную на принципе разделения властей, где главенствующую роль занимает парламент.

Объединяя все вышеперечисленные трактовки, можно заключить, что парламентаризм – это система государственного руководства обществом, которая характеризуется распределением законодательного и исполнительного труда при привилегированном положении парламента[5]. При парламентаризме правительство образуется парламентом из числа членов партии, имеющей большинство в парламенте, и ответственно перед ним[6].

Центральным звеном парламентаризма является парламент. Первые парламенты возникли в эпоху Средневековья в Европе: Альтинг в Исландии (930 год), Кортесы в Испании (1137 год), Генеральные штаты во Франции (1302 год). К органам, похожим на парламент мы можем отнести Народное собрание в Древней Греции и Сенат Римской республики. В настоящее время мировая практика фиксирует разнообразные наименования представительных и законодательных органов. К примеру, если в одних странах (Великобритания, Франция, Индия и др.) употребляется общепринятое наименование «парламент», то в США и государствах Латинской Америки такие учреждения именуются конгрессом, в Польше – сеймом, на Украине – Верховной Радой, в Турции – меджлисом[3].

Роль парламента состоит в том, чтобы принимать законы, представлять и взаимно гармонизировать различные интересы общества, расставлять политические приоритеты, распределять ресурсы, оказывающие непосредственное влияние на жизнь людей, а также контролировать деятельность исполнительных органов власти. Наделенные соответствующими полномочиями представительные органы власти играют решающую роль в установлении и укреплении демократии, поскольку они дают гражданам участвовать в процессе выработки тех или иных политических решений, которые будут в дальнейшем определять их жизнь. Парламент играет основную роль в утверждении верховенства закона, защите прав человека, обеспечении прозрачности государственного управления и выполнении государством своих международных обязательств.

Парламентаризм представляет собой особый тип государственного устройства верховной власти, при котором в структуре государственных органов учреждается постоянно действующий избираемый населением орган, призванный принимать верховные решения в форме законов. В этом смысле основная особенность парламентаризма – наличие общенационального представительного учреждения, работающего на постоянной основе. Парламентаризм как систему правления отличают специфические формы парламента: сессии, пленарные заседания, парламентские слушания, парламентские расследования и др. В современных условиях парламентаризм возможен как в парламентских республиках, так и в парламентских монархиях. Считается, что политическим условием установления такой системы правления является наличие стабильной двухпартийной политической системы.

Итак, основой института парламентаризма является принцип разделения властей – один из основных аспектов демократической политической системы.

Представительная власть, как форма проявления народной демократии, была издавна присуща казахстанскому обществу. Она видоизменялась в зависимости от существующей политической системы. Истоки парламентаризма как неперемennого атрибута государственности, не оформленного в соответствующий государственный институт современного типа, проявляются с первых тюркских и собственно казахских государств, существовавших в форме военных демократий [1]. В них наиболее важные вопросы внутренней и внешней политики относились к компетенции всенародного собрания – курултая, призванного «собираться

дважды в год посредине Степи», как писал об этом российский ученый, «Геродот казахской истории» А.И. Левшин [4].

В казахском обществе естественным историческим путем наметилось функционирование трех ветвей власти: законодательной, в которой принимал участие весь народ или его представители, исполнительной, осуществляемой ханами жузов, и независимой судебной власти в лице биев. Характерными чертами элементов «зарождающегося тогда, на том изломе истории» казахстанского парламентаризма стали: отказ от монархического типа правления в какой бы то ни было форме (принцип меритократии); неприятие любой из форм теократического режима в пользу светского, национального по происхождению, социального по содержанию государственного образования.

Сегодняшнее состояние парламентаризма – один из этапов длительной истории его развития. За годы независимого развития парламентаризм в Казахстане стал неотъемлемой частью политической системы нашего государства. Понятно, что на заре независимости опыта парламентской деятельности, в современном его понимании, в республике фактически не было. Постепенно шел поиск, находился баланс общественных интересов, отлаживалась система сдержек и противовесов в государственном устройстве. Именно в это время была заложена и законодательная основа, обеспечившая успех начатым либеральным реформам. Сегодня уже можно констатировать, что депутатами Парламента пяти созывов был сделан колоссальный труд по созданию законодательной базы казахстанской государственности. **Парламентом выработана целостная система взаимоотношений с Президентом, Правительством, судебной властью. На сегодня высший законодательный орган страны успешно реализует возложенные на него законом функции, представляет собой институт политической власти и самостоятельный правовой институт.**

Казахстанский парламентаризм в современном его виде – сравнительно новое явление в политической системе нашего общества. За считанные годы Казахстан прошел политический процесс, который в развитых демократических странах занял многие десятилетия. За период независимости Казахстан перешел от Советов народных депутатов к профессиональному двухпалатному Парламенту. Но и на современном этапе укрепление законодательного органа власти является одним из непереносимых условий экономического процветания, социального благополучия, формирования гражданского общества.

Процесс формирования развитого народовластия проходит в Казахстане неоднозначно и, по мнению целого ряда исследователей, займет длительный период [2]. Однако существует, по крайней мере, две предпосылки, стимулирующие этот процесс:

- привлечение политико-правового опыта стран с развитыми формами демократии;
- имеющие место демократические ценности в менталитете казахстанского общества, так как история Казахстана никогда не знала периода восточной деспотии. С другой стороны, Казахстан геополитически расположен на стыке Азии и Европы, и политическое устройство нашей страны дуалистично: в нем в синкретичной форме сочетаются прогрессивные модели западной демократии и черты модернизированного традиционализма в ведении общественной политики Востока.

В 2007 году начался новый этап в развитии казахстанского парламентаризма. Конституционная реформа ознаменовала модернизацию политической и государственно-правовой системы и стала основой трансформации нашей республики из президентской в президентско-парламентскую. В государствах с такой формой правления правительство может работать, только когда оно опирается на поддержку парламентского большинства. Но если в парламентарных странах номинальный глава государства лишь формально назначает правительство, реально сформированное парламентской правящей партией или коалицией, то в смешанной республике избранный народом президент вправе фактически формировать своё правительство, невзирая на существующее парламентское большинство, вступать в конфликт с парламентом и добиваться его роспуска. Такое положение невозможно ни в

парламентарных странах, ни в президентской республике. Это обеспечивает высокую эффективность и устойчивость государственного управления. Примерами таких государств мы можем назвать Пятую республику во Франции, Португалию, Финляндию, Польшу и еще ряд европейских стран.

Ключевые моменты двух конституционных реформ, проведенных в 1998 и 2007 годах, значительно усилили позиции Парламента и утвердили его как государственно-политический институт. Первостепенная роль в достижении этих результатов отводится Президенту страны Нурсултану Назарбаеву, который неоднократно поднимал вопрос о необходимости расширения полномочий, повышения статуса и роли Парламента, реформирования выборного законодательства, увеличения числа депутатов, избираемых на основе партийных списков. Результаты проведенной работы благотворно отразились на развитии парламентаризма в Казахстане.

Председательство Казахстана в ОБСЕ в 2010 году также внесло свой значительный вклад в развитие казахстанского парламентаризма через развитие межпарламентского сотрудничества со странами Организации, имеющими давнюю историю и богатые традиции демократии.

Итоги деятельности профессионального Парламента I-V созывов показывают, что в Казахстане эволюционным путем идет становление подлинного, современного парламентаризма. Парламентский процесс разносторонний, порой противоречивый, непредсказуемый и бурный, стал неотъемлемой составной частью политической культуры и политической истории суверенного государства.

В Республике Казахстан продолжаются демократические реформы. В конце 2014 года был начат переход от президентской к президентско-парламентской форме правления по формуле: сильный президент – влиятельный парламент – подотчетное правительство. По мнению председателя Сената Парламента РК Касым-Жомарта Токаева, благодаря сильной президентской власти, были осуществлены экономические и политические реформы, построено успешное авторитетное государство. Преимущество президентской формы правления наглядно проявились в период мировых финансово-экономических кризисов, потребовавших мобилизации всех государственных ресурсов для преодоления их последствий, поэтому в Казахстане именно с институтом президентства связывают все достижения, устойчивый экономический рост, развитие демократии, межнациональное согласие, социальное благополучие [7].

На сегодняшний день в нашей республике имеется сильная президентская власть, зрелое гражданское общество и развитый партийный сегмент. Создание в нашей стране такой политической системы убедительно свидетельствует о наличии подлинной демократии.

4. Заключение

Таким образом, парламентаризм в Казахстане в связи с проводимыми в стране последовательными реформами и повышением уровня парламентской деятельности выходит на новые горизонты развития.

Парламентаризм как политико-правовое явление многогранен. Он неразрывно связан с реализацией представительской функции, проявлением определенной организацией воли всего общества или его большинства. Исходя из положений действующего казахстанского законодательства, мы можем выделить базовые принципы парламентской деятельности, такие как демократизм, направленность на обеспечение прав и свобод человека и гражданина, законность, ответственность исполнительной власти перед Парламентом и контрольные полномочия Парламента в отношении исполнительной ветви власти, многопартийность и публичность.

Тезисы о деятельности института парламентаризма в перспективе являются очень интересными в научном плане и возможно, их творческое развитие применительно к новым социально-экономическим условиям и правовой деятельности Парламента, а самое главное – согласно изменениям в конституционных и законодательных основах их деятельности.

Необходимо отметить, что одним из важных итогов общественно-политического развития Казахстана за годы независимости является становление в системе государственной власти как неотъемлемого, системообразующего государственного и демократического института, созидательного фактора, отражающего интересы основных политических и социальных сил общества.

Казахстанский парламентаризм – явление динамичное, на данном этапе развития нашего государства именно такая его модель представляется оптимальной, способной отвечать вызовам современности.

Благодаря политическим реформам Казахстан с трудом, но обрел институт парламентаризма в общепринятом понимании деятельности данного государственно-политического института. Это для республики пока новый институт, и само его появление в политической системе государства, безусловно, является важной вехой в истории страны. Дальнейшее развитие казахстанского парламентаризма должно способствовать упрочению единства власти, демократии, повышению эффективности государственного механизма, обеспечению защиты прав человека, укреплению государственности и созданию условий для дальнейшего движения общества к высотам, намеченным президентской Стратегией «Казахстан-2050».

Список литературы

- 1 Вестник Межпарламентской ассамблеи, Вып. 44-46. – Вести, 2006.
- 2 Жансугурова Ж. Эволюция института парламента в контексте становления президентской республики. – Алматы: Жеті жарты, 1996. – 228 с.
- 3 Иванец Г.И., Калинин И.В., Червонюк В.И. Конституционное право России: энциклопедический словарь / под общей ред. В.И. Червонюка. – М.: Юрид. лит., 2002. – 432 с.
- 4 Левшин А.И. Описание Киргиз-Казачьих или Киргиз-Кайсакских орд и степей. – С. Петербург, 1832. – 303 с.
- 5 Мишин А.А. Конституционное (государственное) право зарубежных стран. – 5-е изд. перераб. и доп. – М.: Белые альвы, 1996. – 398 с.
- 6 Парламент Казахстана. Становление, роль в реформах, перспективы: в 3 т. / редкол.: А. Насынбаев. – Астана, 2004. – Т. 3. (о названиях парламентов).
- 7 В РК начат переход к президентско-парламентской форме правления //kapital.kz/gosudarstvo/35351/v-rk-nachat-perehod-k-prezidentsko-parlamentskoj-forme-pravleniya.html

**АБДЫКАЛИКОВА КАЛИМАШ АХАТОВНА –
КАНДИДАТ ХИМИЧЕСКИХ НАУК, ДОЦЕНТ**

Кафедра естественных наук поздравляет Абдыкаликову Калимаш Ахатовну, кандидата химических наук, доцента с 65-летием.

Абдыкаликова Калимаш Ахатовна, 1951 года рождения, в 1972 году окончила химический факультет Казахского государственного университета им С.М. Кирова.

В Костанайском государственном педагогическом институте работает с 1977 года, в котором трудовую деятельность начала с должности старшего лаборанта кафедры химии. В 1981 году прошла по конкурсу на должность преподавателя. В 1983-85 годы была стажером-исследователем Института химических наук АН КазССР. С 1985 по 1988 гг. училась в очной аспирантуре ИХН АН КазССР по специальности 02.00.10 – Биоорганическая химия, химия природных соединений.

В 1989 году защитила кандидатскую диссертацию на специализированном совете КазГУ им. С.М. Кирова по специальности 02.00.10 – Биоорганическая химия, химия природных соединений.

В 1994 году присвоено ученое звание «доцент» (ВАК при кабинете Министров РК). С 1996 года работала на должности профессора кафедры общей химии КГУ им. А. Байтурсынова.

С 1991 года до реорганизации и отделения пединститута из состава КГУ им. А. Байтурсынова была ученым секретарем университета по совместительству. В январе 2008 года решением Ученого совета Абдыкаликовой К.А. присвоено академическое звание «Профессор КГПИ». В 2008-2009 годы заведовала кафедрой химии естественно-математического факультета. С 1 сентября 2009 года по май 2012 года была деканом естественно-математического факультета. В настоящее время работает доцентом кафедры естественных наук.

Почти 40 лет плодотворно трудится на кафедре химии (ныне кафедра естественных наук) КГПИ. Абдыкаликова К.А. – высококвалифицированный педагог. Ее отличает отличное знание предмета, высокая методическая эрудиция, преданность педагогическому труду, постоянный творческий поиск и самообразование, идейная убежденность. Именно эти черты позволяют Калимаш Ахатовне успешно решать задачи обучения и воспитания студентов, будущих учителей современной школы.

Дважды награждена Почетными грамотами МОН РК и неоднократно грамотами ректора КГПИ и медалью к 75-летию института. Была делегатом первого Республиканского съезда учителей биологии и химии (Усть-Каменогорск, 2012 г.).

Активно занимается научной работой по кафедральной теме «Экологическая оценка природных ресурсов Костанайской области», руководит научной работой студентов в проблемной группе «Фитохимическое изучение лекарственных растений». Участвовала в конкурсе МОН РК на грантовое финансирование научных проектов. Список научных и методических трудов Абдыкаликовой К.А. включает более 60 работ, из них 3 учебно-методических пособия по химии лекарственных растений.

Абдыкаликова К.А. проводит большую работу по связи с учреждениями образования. Ежегодно читает лекции для учителей на государственном и русском языках, консультирует научные работы учащихся школ г. Костаная и области, тесно сотрудничает с РНПЦ «Қостанайдарыны» по различным вопросам, входит в состав жюри олимпиады школьников по химии всех уровней. Консультирует учителей школ по научным и методическим вопросам, имеет совместные с учителями публикации.

Калимаш Ахатовна в полной мере обладает высокими качествами педагога. Объективно и справедливо рассматривает любые вопросы, особенно бытовые и другие проблемы студентов, по мере возможности решает их, ходатайствуя перед деканатом и администрацией института. К ней до сих пор обращаются выпускники, у которых она была куратором. Например, у одного из ее выпускников года два тому назад возникли проблемы с работой и в семье. Он обратился за помощью к Калимаш Ахатовне. Она, в свою очередь, помогла ему в решении этих проблем.

Традиционным подходом к оцениванию знаний и умений студентов стал тот факт, что преподаватели-химики обычно не «жадны» на оценки. Преподаватели придерживаются того принципа, что важно не то, что студент выполнил конкретное задание на сегодня или не выполнил, а важно то, что студент умеет мыслить и работает на занятии, если преподаватель методически верно организовал занятие и предоставил студенту возможность проявить свой умственный потенциал. Такой подход на кафедре сложился благодаря опыту таких преподавателей, как Утина З.Е., Абдыкаликова К.А., Жумагалиева Б.М. и других. Учить учиться, учить мыслить – вот задачи, которые конкретно ставит Абдыкаликова К.А. в процессе обучения студентов.

Традиционно химические лаборатории КГПИ стали базой для проведения экспериментальных туров городских, областных олимпиад, а также в 2011 году Республиканской олимпиады школьников по химии. Два раза кафедра естественных наук проводила Республиканскую студенческую олимпиаду по химии. В этом большая заслуга Калимаш Ахатовны, которая умеет сплотить коллектив в решении организационных вопросов.

Нужно отметить и тот факт, что в этом учебном году под председательством Абдыкаликовой К.А. на кафедре была проведена большая работа по экспертизе научных проектов школьников (58 работ) со всех областей для отбора их на Республиканский конкурс.

Калимаш Ахатовну отличают такие качества, как умение быстро реагировать на сложившуюся ситуацию и принимать оптимальное решение проблемы, правильно распределить общественную нагрузку между преподавателями, намечать правильную тактику научно-методической работы на химическом блоке кафедры.

Сегодняшний день не убавляет забот деятельной и целеустремленной Калимаш Ахатовне: ученый, педагог, преподаватель, наставник, куратор, просто оптимист и эрудит! Мы, коллеги, заряжаемся ее энергией и охотно вовлекаемся в орбиту ее деятельности.

Калимаш Ахатовна – прекрасная мама, жена, бабушка и даже уже прабабушка. Вместе с супругом, известным в области журналистом Хасеновым Ермекбаем Кайыпұлы, они вырастили сына и дочь. Сын Еркебұлан и дочь Айна получили образование по экономическим специальностям, являются достойными специалистами в сфере занимаемых должностей. В настоящее время Калимаш Ахатовна с супругом радуются успехам в работе и учебе шестерых внуков. В этом году внук Ерлан, ученик 9 класса гимназии им. С.Мауленова, занял 1 место в Республиканской дистанционной олимпиаде по химии, продолжая династию химиков в семье. Пусть на радость растет и правнук Расул, который родился в сентябре 2015 года!

Коллектив кафедры естественных наук поздравляет Абдыкаликову Калимаш Ахатовну с 65-летием! Желает ей крепкого здоровья, творческого долголетия, благополучия в семье! Пусть она еще долгие годы передает свой профессиональный опыт молодым коллегам!

Журнал «ҚМПИ Жаршысы» публикует статьи об оригинальных и ранее не печатавшихся результатах исследований в области социально-гуманитарных, физико-математических, технических, биологических, химико-технологических, экономических наук, по экологии, международным научным связям и т.п.

Решение о публикации принимается редакционной коллегией журнала после рецензирования. Отклоненные статьи повторно редколлегией не рассматриваются.

Статьи публикуются на казахском, русском, английском языках.

Журнал выходит четыре раза в год (январь, апрель, июль, октябрь).

Подписку на журнал можно оформить в любом почтовом отделении АО «Казпочта». Подписной индекс 74081.

Требования к статьям:

Объем текста статьи должен быть от 15000 до 60000 знаков, включая пробелы и сноски (от 0,3 до 1,5 п.л.).

Технические требования к оформлению текста:

Шрифт: Times New Roman, размер шрифта – 12, положение на странице – по ширине текста.

Поля: по 2 см со всех сторон.

Междустрочный интервал: одинарный.

Интервал между абзацами «Перед» – нет, «После» – «нет».

Отступ «Первой строки» – 1,25.

Текст: одна колонка на странице.

Первая (титовая) страница статьи должна содержать следующую информацию:

1. Код УДК. полужирный, положение по левому краю страницы. Присвоить УДК авторскому материалу можно здесь: <http://teacode.com/online/udc/>.

2. *Заглавие*, прописные буквы, полужирный, положение по центру страницы, после УДК.

3. *Ф.И.О. автора*, полужирный курсив, положение на странице по правому краю через строку после «Заглавия».

4. *Сведения об авторе*: ученая степень, должность, место работы, город, страна. Размещаются под Ф.И.О. автора, курсив, положение на странице по правому краю.

5. *Аннотация к статье*. Слово «Аннотация» (каз. «Аннотация», англ. «Abstract»), полужирный, положение по центру страницы, через строку после «Сведений об авторе» Текст аннотации: 500–800 знаков с пробелами, курсив, положение по ширине текста, отступы слева и справа – по 2 см., отступ «Первой строки» – 1,25.

Аннотация пишется на трех языках в следующем порядке: первый – казахский, второй – русский, третий – английский

Ключевые слова (от 5 до 8). Размещаются под «Аннотацией». Фраза «Ключевые слова» (каз. «Түйінді сөздер», англ. «Key words»): полужирный, положение по левому краю страницы, отступы слева и справа – по 2 см., после фразы ставится двоеточие. Сами ключевые слова указываются после фразы «Ключевые слова» в той же строке, через двоеточие.

Ключевые слова пишутся на трех языках в следующем порядке: первый – казахский, второй – русский, третий – английский

7. *Основной текст*. Делится на следующие разделы:

1. *Введение* (каз – Кіріспе, англ. – Introduction)

2. *Материалы и методы* (каз. – Материалдар мен әдістер, англ. – Materials and Methods)

3. *Результаты* (каз. – Нәтижелер, англ. – Results)

4. *Обсуждение* (каз. – Талқылау, англ. – Discussion)

5. *Выводы* (каз. – Қорытынды, англ. – Conclusions)

6. *Благодарности* (каз. – Ризалық білдіру, англ. – Appreciation)

Разделы 3 и 4 могут объединяться, раздел 6 – по необходимости.

8. Разделы статьи должны быть пронумерованы. Оформление заголовков разделов – шрифт Times New Roman, размер шрифта – 12, полужирный, положение по левому краю страницы.

При выделении в тексте отдельных пунктов или списков следует использовать только арабские цифры.

9. *Список литературы* (каз. – *Әдебиет тізімі*, англ. – *References*). При ссылках на литературу в тексте указываются фамилии авторов и год издания (в круглых скобках); например, Кузнецов (1999), или Smith (2003), или Petrov, Johnson (1997). При цитировании источник указывается в круглых скобках после кавычек, с указанием страниц, например (Норт, 1997, с.17).

Список литературы приводится в конце статьи и озаглавливается «Список литературы» – шрифт Times New Roman, размер шрифта – 12, полужирный, отступ 1,25. Сам список литературы оформляется как общий список без нумерации, размер шрифта – 11, отступ 1,25 см. Сначала указываются казахскоязычные источники, русскоязычные источники, затем иностранные, затем электронные ресурсы. Список строится по алфавиту.

10. Оформление таблиц.

Каждая таблица должна быть пронумерована и иметь заголовок. Номер таблицы и заголовок размещаются над таблицей. Номер оформляется как «Таблица 1» («Кесте 1», «Table 1») шрифт – Times New Roman, курсив, размер – 11. Заголовок размещается на следующей строке, шрифт – Times New Roman, размер – 11, по центру страницы. Положение текста в таблице по левому краю.

11. Оформление графических материалов.

Графические материалы должны быть представлены «Microsoft Graph» или «Excel» без использования сканирования.

Графические объекты должны быть в виде рисунка или сгруппированных объектов.

Графические объекты не должны выходить за пределы полей страницы и превышать одну страницу.

Каждый объект должен быть пронумерован и иметь заголовок. Номер объекта и заголовок размещаются под объектом. Номер оформляется как «Рисунок 1» («Сурет 1», «Picture 1») шрифт – Times New Roman, курсив, размер – 11, положение текста на странице по левому краю. Далее следует название – шрифт – Times New Roman, размер – 11.

12. Оформление формул.

Математические формулы оформляются через редактор формул «Microsoft Equation». Их нумерация проставляется с правой стороны в скобках. При большом числе формул рекомендуется их независимая нумерация по каждому разделу.

13. Редакция не несет обязательств по рецензированию всех поступающих материалов и не вступает в дискуссию с авторами отклоненных материалов.

К статье обязательно прилагаются:

– сведения об авторе: фамилия, имя, отчество (полностью), научное звание, ученая степень, должность, место работы (название вуза, организации, факультет, кафедра), рабочий телефон, факс, домашний адрес и телефон;

– рецензия кандидата или доктора наук, доктора PhD (для авторов без ученой степени)

По всем вопросам приема и публикации статей обращаться по адресу:

Қазақстан Республикасы, 110000,
Қостанай қ., Таран қ., 118
Қостанай мемлекеттік
педагогикалық институт,
бөл. №114, 05. Тел. (7142) 53-34-71
E-mail: kqpinauka@mail.ru

Республика Казахстан, 110000,
г. Костанай, ул. Тарана, 118
Костанайский государственный
педагогический институт
каб. №114, 05. Тел. (7142) 53-34-71
E-mail: kqpinauka@mail.ru

ТЕОРИЯЛЫҚ ЖӘНЕ САРАПТАМАЛЫҚ-ШОЛУ ЗЕРТТЕУЛЕР

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ОБЗОРНО-АНАЛИТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

<i>Әлібек Т.Қ., Шевченко Л.Я.</i> Постмодернистские направления в современной социологии	3
<i>Ahlam Drawsheh.</i> Motivation definition and general chatacterization.....	6
<i>Ayed Yousof Levnawi.</i> The "student basket"- the Israeli school based management(SBM) Budget, is the Shift from budgeting per class to Budgeting per Student.....	11
<i>Ayed Yousof Levnawi.</i> The new model of Israeli school based management (SBM) in 2012- the Salvation step for the Education System Improvement.....	14
<i>Ayed Yousof Levnawi.</i> The arab insraeli minority, their socioeconomic status and how they face inequality.....	16
<i>Awada Saleh</i> The nature of labor market and its main characteristics	19
<i>Амирова Е.Л.</i> Использование образовательных интернет–ресурсов для подготовки к сдаче международного тестирования IELTS.....	22
<i>Амирова Е.Л., Матвеева Н.А.</i> Аутентичные видеоматериалы как средство формирования межкультурной компетенции	27
<i>Арпентьева М.Р.</i> Мультикультурное психологическое консультирование: пути взаимопонимания.....	36
<i>Арпентьева М.Р.</i> Социально-психологическое консультирование как взаимопонимание.....	52
<i>Bahouty Saker</i> Parents involvement in children school life	67
<i>Баймухамбетова Б.Ш.</i> Организация педагогической работы с одаренными детьми	70
<i>Духин Я.К.</i> «Польза всех народов одинакова...»	74
<i>Казаченок Ю.В.</i> Теоретические основания проблемы формирования культуры конкурентных отношений будущих экономистов.....	84
<i>Казаченок Ю.В.</i> Историография проблемы формирования культуры конкурентных отношений будущих экономистов	92
<i>Ли О.В., Матвеева Н.А.</i> Метод <i>Sandplay</i> в работе педагога-психолога ДОУ: формирование коллекции и организация кабинета.....	100
<i>Ловцова Д.П., Шолпанбаева Г.А.</i> Культура казахского народа как фактор нравственного воспитания.....	106
<i>Nazeer Rabah</i> Educational Leadership Challenges in the Era of Technology	112
<i>Шевченко Л.Я., Назарова С.В.</i> Политика как вид социального взаимодействия.....	116

ЭМПИРИКАЛЫҚ ЗЕРТТЕУЛЕР ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

<i>Брагина Т.М., Маруарова А.Т.</i> Материалы к фауне усачей (Coleoptera: Cerambycidae) Костанайской области	119
<i>Даумова Б.Б.</i> Диагностика неуспеваемости у младших школьников.....	125
<i>Елагина В.С., Мацына А.И.</i> Мотивация исследовательской деятельности курсантов военного вуза.....	128
<i>Назмутдинов Р.А., Пряхин Е.А.</i> Психологические особенности детей в критических ситуациях.....	133

ПӘНДЕРДІ ОҚЫТУ ӘДІСТЕМЕСІ ЖӘНЕ ТЕХНОЛОГИЯСЫ

МЕТОДИКА И ТЕХНОЛОГИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИН

<i>Агеева С.В.</i> Влияние упражнений стретчинга на развитие гибкости	140
<i>Балжанова А.М., Танина С.Ж.</i> The peculiarities of newspaper headline language in mass media (based on online version of ‘the Times’)	145
<i>Косжанова А.Г.</i> Инновациялық технологияларды пайдалана отырып, оқушылардың негізгі құзыреттіліктерін қалыптастыру	151
<i>Калинина И.Г.</i> Развитие коммуникативных навыков учащихся малокомплектной школы... ..	155
<i>Фрешли М., Харитонова Л.М.</i> Преподавание иностранных языков и сближение национальных культур	158

**ЖАС ЗЕРТТЕУШІЛЕРДІҢ ҒЫЛЫМИ ЕҢБЕКТЕРІ
 НАУЧНЫЕ РАБОТЫ МОЛОДЫХ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ**

<i>Бражник В.А., Жусупова Д.Ж.</i> Использование различных техник рисования в школе	165
<i>Белозерская Е., Шевченко Л.Я., Назарова С.В.</i> Международный терроризм как глобальная проблема современности.....	169
<i>Беденко Д.В., Оспанова А.С.</i> Realisation des approches stylistique, linguistique et interculturelle dans l’analyse complexe des oeuvres litteaires.....	174
<i>Выскребенцева К.А., Севостьянова С.С.</i> Проблема депрессивности в подростковом возрасте	180
<i>Умурзаков С.Е., Ярочкина Е.В.</i> Парламентаризм как важнейший элемент демократического общества Республики Казахстан	184
МЕРЕЙТОЙЛЫҚ ҚҰТТЫҚТАУ • ЮБИЛЕЙНОЕ ПОЗДРАВЛЕНИЕ	190
АВТОРЛАРДЫҢ НАЗАРЫНА • ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ	192

Компьютерлік беттеу: *С. Худякова*

Түзетушілер: *А. Симонова, Н. Нурғалиева*

Компьютерная верстка: *С. Худякова*

Корректоры: *А. Симонова, Н. Нурғалиева*

Басуға 2016 ж. 13.04 берілді.
Пішімі 60x84/8. Көлемі 17,0 б.т.
Тапсырыс № 0236 Тараламы 300 д.

Подписано в печать 13.04.2016
Формат 60x84/8. Объем 17,0 п.л.
Заказ № 0236 Тираж 300 экз.

Қостанай мемлекеттік педагогикалық
институтының баспасында басылған

Отпечатано в типографии Костанайского
государственного педагогического института