



2013 ж. қазан, №4 (32)
Журнал 2005 ж. қантардан бастап шығады
Жылына төрт рет шығады

Құрылтайшы:
*Қостанай мемлекеттік
педагогикалық институт*

РЕДАКЦИЯ АЛҚАСЫ

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

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

Қуанышбаев С.Б., геогр. ғылым. д-ры
Төлеген М.Ә., канд. юрид. наук, доцент
Қадырғалинова М.Т., филол. ғылым. д-ры,
проф.
Кузембайұлы А., тарих ғылым. д-ры, проф.
Рубинштейн Е.Б., тарих ғылым. д-ры
Бектұрғанова Р.Ч., пед. ғылым. д-ры, проф.
Ким Н.П., пед. ғылым. д-ры, проф.
Брагина Т.М., биол. ғылым. д-ры, проф.
Важев В.В., хим. ғылым. д-ры, проф.
Нұрғали Р., филол. ғылым д-ры, проф.
Жаркова В.И., филол. ғылым. канд., доцент
Өтегенова Б.М., пед. ғылым. канд., доцент
Назмұтдинов Р.А., жантану ғылым. канд.
Бөрібай Қасымханұлы, физ.-мат. ғылым. канд.
Духин Я.К., тарих ғылым. канд., доцент
Терновой И.К., тарих ғылым. канд., доцент
Дүйсенбина Г.Қ., пед. ғылым. канд.
Сивохин И.П., пед. ғылым. д-ры
Кудрицкая М.И., пед ғылым. канд.
Данильченко Г.И., пед. ғылым. канд., доцент
Тогжанова Г.К., пед. ғылым. канд.
Нұрмұхамедова Қ.Т., филол. ғылым. канд.

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

© Қостанай мемлекеттік
педагогикалық институты

**МАЗМҰНЫ
СОДЕРЖАНИЕ**

**БІЛІМ БЕРУ ҚЫЗМЕТІНІҢ ТЕОРИЯСЫ
ЖӘНЕ ӘДІСТЕМЕСІ
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**
Майер В.В.

К вопросу о «лишней» запятой в предложе-
ниях с присоединительной конструкцией 3
Переладова С.А.

Развитие музыкального слуха учащихся на
уроках хора 6

**ГУМАНИТАРЛЫҚ ЗЕРТТЕУЛЕРІ
ГУМАНИТАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ**
Абдрахманов С.Ж.

Гражданское воспитание детей, оставшихся
без попечения родителей, и сирот в условиях
дома юношества 10

Андрющенко Т.И., Рысухина Ж.А.
Задержка психического развития у детей 15
*Андрющенко Т.И., Рысухина Ж.А.,
Гольддорф А.А.*

Основные проявления гиперкинетического
расстройства с дефицитом внимания 19
Арсеева С.Б.

Языковые и культурные конфликты, возни-
кающие при межкультурной коммуникации 23
Духин Я.К.

Александр Гумбольдт: встречи с полити-
ческими ссыльными в Сибири и Казахстане 27
Жаркова В.И., Костина М.А.

К вопросу о методологических установках
«Филологического анализа художественного
текста» 36
Кан Ж.И.

Влияние отца на эмоциональную сферу детей 39
Науменко Т.Ю.

Постинтернатная социальная адаптация
выпускников детских домов в условиях дома
юношества 45
Шолпанбаева Г.А.

Толымсыз сөйлемдердің зерттелуі 51

№4 (32), октябрь 2013 г.
Издается с января 2005 года
Выходит 4 раза в год

Учредитель:

Костанайский государственный педагогический институт

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

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

Заместитель главного редактора:

Е.А. Абиль, доктор исторических наук

Куанышбаев С.Б., д-р геогр. наук
Төлеген М.Ә., канд. юрид. наук, доцент
Кадралинова М.Т., д-р филол. наук, проф.
Кузембайұлы А., д-р ист. наук, проф.
Рубинштейн Е.Б., д-р ист. наук
Бектурганова Р.Ч., д-р пед. наук, проф.
Ким Н.П., д-р пед. наук, проф.
Брагина Т.М., д-р биол. наук, проф.
Важев В.В., д-р хим. наук, проф.
Нурғали Р., д-р филол. наук, проф.
Жаркова В.И., канд. филол. наук, доцент
Утегенова Б.М., канд. пед. наук, доцент
Назмутдинов Р.А., канд. псих. наук
Б. Касымханұлы, канд. физ.-мат. наук
Духин Я.К., канд. ист. наук, доцент
Терновой И.К., канд. ист. наук, доцент
Дюсенбина Г.К., канд. пед. наук
Сивохин И.П., д-р пед. наук
Кудрицкая М.И., канд. пед. наук
Данильченко Г.И., канд. пед. наук, доцент
Тогжанова Г.К., канд. пед. наук
Нурмухамедова К.Т., канд. филол. наук

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

**ЖАРАТЫЛЫСТАНУ ЗЕРТТЕУЛЕРІ
ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ**

Begalin A.H., Lifenko V.M.

Functional capabilities of the design of virtual
labs 55

Урбисинова А.Б., Есимғалиева Т.М.

Бастауыш сыныптың оқу үрдісінде ақпарат-
тық технологияларды пайдалану жолдары..... 58

**ЖАС ҒАЛЫМ МІНБЕСІ
ТРИБУНА МОЛОДОГО УЧЕНОГО**

Айтқалиева А.С., Атжанова Н.Е.

Занятие «Конференция как одна из форм
организации СРС» 63

Курманалина Н.Н.

Астана – Ашгабад: сотрудничество в сфере
образования, науки и культуры 69

Рыбальченко И.А.

К вопросу о раннем обучении английскому
языку 74

АВТОРЛАРДЫҢ НАЗАРЫНА

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ 78

УДК 81'35

К ВОПРОСУ О «ЛИШНЕЙ» ЗАПЯТОЙ В ПРЕДЛОЖЕНИЯХ С ПРИСОЕДИНИТЕЛЬНОЙ КОНСТРУКЦИЕЙ

*Майер В.В.,
преподаватель, КГПИ,
г. Костанай, Казахстан*

Аннотация

Байланыстырылатын конструкциямен қыйындатылған сөйлемдегі пунктуация» туралы мақала мектептегі оқулықтарда аз талқынатылған тақырыбына арналған.

Аннотация

Статья посвящена малоизученной в школьной грамматике теме пунктуации в предложениях с присоединительной конструкцией.

Abstract

The article is devoted to the little discussed in school textbooks topic «Punctuation in sentences, complicated by connecting structure».

Түйінді сөздер: мен- шылауының қызметтері, жалғаулық шылаулар, денотативті мазмұн, авторлық ұстаным, жалғаулық байланыстарды анықтау.

Ключевые слова: многофункциональность союза -и-, присоединительная конструкция, денотативное содержание, авторская позиция, распознавание присоединительной связи.

Keywords: punctuational difficulties, multifunctionality of the “and” conjunction, connecting structure, denotative content, the author's position, recognition of connecting link, means of values' expression.

Введение. Ошибки бывают разные. Одни не могут быть оправданы и не могут иметь право на существование (*вАда, дуП, разДница*). Другие – хоть и неправильные, но в какой-то степени мотивированы языковой системой, это бывает, когда в ошибках «просвечивают» языковые смыслы, которыми по разным причинам пренебрегают правописные своды. В орфографии это слова типа *чОрный, пошОл, отрeж, безПодобный*, большое количество фамилий типа *ТкачЕв*, и др., которые безупречно соответствуют фонемному принципу русского письма. В пунктуации, среди прочего, это так называемая «лишняя» запятая, которая довольно часто оказывается отнюдь не лишней, если понять причины ее порождения.

Одна из позиций появления «лишней» запятой – это необходимость очертить границы актуального членения, которые русскоговорящие обозначают интонационно: *Но кто-то из своих_сдерживает ее. Я вернулся_только через две недели. Главным героем романа_является Базаров*. По всем правилам здесь запятые лишние, хотя могут иметь языковое оправдание. Запятая на границе темы и ремы.

Сложнее обстоят дела с запятой перед одиночным союзом *и*. Правило гласит: если одиночный союз *и* соединяет части сложносочиненного предложения, ставь запятую, если однородные члены – не ставь. И почти ни в одном учебнике не говорят о необходимости запятой перед присоединительным союзом *и*.

Правила, вроде, не сложные, но предложения с одиночным союзом *и* неизменно богаты пунктуационными ошибками. Методисты усматривают в этом причины неразличения простого и сложного предложения, в неправильном синтаксическом их членении, в недостаточных навыках синтаксического разбора. А может быть, есть объяснение с точки зрения лингвистики, может быть, в пунктуационных неправильностях есть какая-либо языковая правда?! Если обобщить пунктуационные затруднения в ситуации с одиночным союзом *и*, то все они окажутся связаны с тремя типами конструкций: соединительной, противительной и присоединительной.

Союз *и* выполняет соединительную функцию: соединяет синтаксически однородные части. По всем правилам запятая здесь не предусмотрена, но с точки зрения семантики она зачастую оправдана. Всё дело в том, что соединительное значение «в чистом» виде бывает редко, чаще всего оно осложнено другими значениями: усилительным, причинно-следственным, уступительным, к тому же соединяемые части могут быть значительно распространены. Все эти усложнения вносят ассимиляцию в условия однородности, ослабляют слитность соединительной конструкции и способствуют её расчленению, а именно семантико-синтаксическое членение в большинстве случаев и обозначается запятыми в русском языке. Поставленные по интуиции запятые являются ошибками по законам пунктуации, но вполне уместны по сути выражаемых ими отношений. Запятая в этих случаях выражает позицию автора.

В противительных и присоединительных конструкциях запятая перед союзом *и* необходима по правилу, но мы забываем о многофункциональности союза *и*, что демонстрируют тексты классических и современных авторов: И. Тургенева, А. Чехова, М. Пришвина, А. Грибоедова, А. Пушкина. Разные издания этих авторов изобилуют пунктуационными расхождениями, и в ряде случаев авторская пунктуация уступила место корректорской. *Хотел объехать целый свет, и не объехал с той доли. Вчера я ехал к Салтыкову объявить ему всё, и не имел духу. Мужчина, и плачет.* Иногда вместо запятой может ставиться тире. *Когда-то я хотел сделаться литератором – и не сделался. Хотел выговорить слово – и язык не повиновался ему.*

Рассмотрим конструкции, в которых союз *и* несет присоединительное значение, т.к. они не удостоены внимания школьного синтаксиса. Запятая перед присоединительным союзом *и* несправедливо квалифицируется как ошибка. Об этом еще полстолетия назад писал С.Е. Крючков: он упрекал методистов в том, что они считают правильными только те модели предложений, которые являются типичными для письменной литературной речи, и анализом которых ограничивается изучение синтаксиса в школе. А особенность присоединительных связей заключается в том, что они естественны для устной непринужденной речи вообще и особенно для речи ребенка, еще не привыкшего пользоваться моделями письменного литературного языка.

Мы знаем, что перед присоединительным союзом запятая ставится, но возникает затруднение в распознавании присоединительной связи, что связано с тем, что нет бесспорных принципов идентификации присоединительной связи и различения ее с соединительной связью.

Все авторы, изучающие присоединительную связь, отмечают дополнительный, добавочный характер информации, союзы как бы «добавляют то, что пришло в голову, когда мысль уже была высказана, или присоединяют неожиданное следствие». Кроме того, присоединительная конструкция может усложняться дополнительными значениями. *Смотри ты на меня, не хвастаю сложением, однако бодр и свеж, и дожил до седины* (усилительное значение). *Сегодня я больна, и не пойду обедать* (причинно-следственное значение). *На всех углах стоят фонари и горят полным накалом. И окна освещены* (присоединено целое предложение). В данном случае присоединительная связь позволяет выделить что-то очень удивившее и важное в данный момент для рассказчика, давно не видевшего освещенных окон. *Надел гимнастерку и аккуратно заправил скрипучий холодный ремень. И взял фуражку.* Присоединительная конструкция показывает дисциплинированность военного, не забывшего взять фуражку, казалось бы ненужную при ночном обходе. Это значение подтверждается следующим предложением: *Кто-то должен подавать пример команде, черт бы побрал начальника.*

Присоединительные конструкции, несущие яркий отпечаток живой разговорной речи, занимают важное место в поэзии А.С. Пушкина.

*Он важен, красит волосы,
И чином от ума избавлен
(альбом Онегина)*

*Он так привык теряться в этом,
Что чуть с ума не своротил
Или не сделался поэтом.
Признаться: то-то б одолжил
(Евгений Онегин)*

Средства связи, которыми оформляется присоединительная часть, это синтаксическая связь (бессоюзная или союзная). В качестве присоединительных союзов выступают союзы **и**, **да и**, **или**, **а**, **но**, **однако**. С их помощью могут присоединяться словоформы к предложению, однородные слова, как и целые предложения, так и части сложных предложений. *Потом я услышал такое же лопотанье, значительно ближе, с другой стороны, но тени на этот раз не видел. Ведь знаете, как жизнь мне ваша дорога, зачем же ей играть, и так не осторожно. У нас есть общество, и тайные собрания (подлежащее). Помада есть для губ, и для других причин.*

Чаще всего присоединительной связью присоединяются сказуемые. *Вот он на цыпочках, и не богат словами (Горе от ума). Жаль, очень жаль, он малый с головой, и славно пишет, переводит.* Могут, наконец, соединяться части сложного предложения. *Скажи-ка, что глаза ей портить не годится, и в чтеньи прок-то не велик. Намедни ночью бессонница меня томил, и в голову пришли мне 2–3 мысли. Было тихо, и только слышалось, как над нашими головами телеграф гудел свою скучную песню.* По всем правилам в этих предложениях запятой быть не должно. Однако запятая стоит именно потому, что связь здесь не соединительная, а присоединительная. Во всех этих примерах союз **и** то присоединяет словоформу, то однородные члены, то части сложного предложения.

Выводы. Общим для всех конструкций является сказуемостный характер присоединяемой части. Именно предикативность и придает присоединительной конструкции ту коммуникативную весомость, которая требует для себя и пунктуационного оформления. Кроме того, в присоединительной конструкции часто наблюдается нарушение порядка слов и прерывистый характер синтаксической связи. *Люди часто смеиваются над ним, и справедливо. Это кто такие, и что им надобно. Прошу пустить, и без меня вас двое.* Прерывистость синтаксической связи выражается пунктуационно, что очень важно для выражения присоединительного значения. Перед присоединительным союзом **и** имеется неизменная и обязательная пауза, которая на письме обозначается запятой или точкой.

Интонация – одно из важнейших средств выражения присоединительного значения. В работах, посвященных высказываниям с присоединительной связью, она описывается так: «Перед указанными союзами и сочетаниями всегда имеется понижение голоса и пауза» (Крючков, 1950, с. 402).

«Перед союзом с этим значением голос понижается и делается пауза» (Земский, Крючков, Светлаев, 1971, с. 59).

«Новые члены присоединяются к данным после отчетливой паузы и понижения тона» (Поспелов, 1960, ч. 1, с. 610).

«Для основной части высказывания, предшествующей присоединительной, характерна интонация законченности; присоединительная часть вводится после паузы (более или менее длительной) и имеет собственное фразовое ударение, выявляющее рему» (Прияткина, 1990, с. 154).

Таким образом, конструкции с одиночным союзом вовсе не однородны: это могут быть и семантически осложненные соединительные конструкции, и присоединительные конструкции, и противительные. И если в первой из конструкций запятая желательна, то в последних двух она необходима.

Список литературы

- Виноградов В.В. Стиль Пушкина [1945]. – М., 1999.
- Крючков С.Е. О присоединительных связях в современном русском языке // Вопросы синтаксиса современного русского языка. – М., 1950. – С. 397–411.
- Михалевич М.А. Приемы работы при обучении пунктуации // Русский язык в школе. – 1956. – №1. – С. 55–60.
- Парубченко Л.Б. Лишняя запятая как пунктуационная ошибка // Преподавание словесности в высшей и средней школе: научно-методический сборник. – Барнаул: Изд-во АГУ, 1995. – С. 75–80.

УДК 781

РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНОГО СЛУХА УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ХОРА

*Переладова С.А.,
преподаватель, ДМШ,
г. Костанай, Казахстан*

Аннотация

Мақала музыкалық педогогиканың өзекті мәселесі – оқушылардың әр түрлі оқу кезеңдерінде музыкалық есту қабілетін дамытуға арналған. Автор баланың хор студиясында шұғылдануы оның музыкалық есту қабілетін дамытып қана қоймай, сонымен қатар шығармашылық қабілетін дамытатындығын және оны жеке тұлға ретінде қалыптастыратындығын дәлелдейді.

Аннотация

Статья посвящена актуальной проблеме музыкальной педагогики – развитию музыкального слуха учащихся на разных этапах обучения. Автор убедительно аргументирует положение о том, что занятия в хоровой студии не только развивают музыкальный слух, но и развивают творческие способности и формируют ребенка как личность.

Abstract

The article focuses on the problem of musical pedagogy - the development of musical talent of students at various stages of training. The author convincingly argues that the classes in choral studio not only develop an ear for music, but also creativity and form the child as an individual.

Түйінді сөздер: абсолютті есту қабілеті, хор партитурасы, музыкалық есту қабілеті, музыкалық сауаттылық.

Ключевые слова: абсолютный слух, хоровая партитура, музыкальный слух, музыкальная грамотность.

Keywords: perfect ear, choral score, ear for music, musical literacy.

Качество творческой деятельности любого музыканта определяется многими факторами, важнейшим из которых является музыкальный слух.

Роберт Шуман в своих «Жизненных правилах» писал: «Развитие слуха – это самое важное. Ты должен настолько себя развить, чтобы понимать музыку». Рассмотрим несколько видов музыкального слуха. По способу и характеру восприятия музыки различают слух абсолютный и относительный.

Абсолютный слух – это способность воспроизвести в интонировании высоту звука без сравнения с каким-нибудь исходным звуком. Такой вид слуха принято считать врожденным.

Следующий вид музыкального слуха – относительный слух, представляющий собой способность определять звуковые соотношения в аккордах или музыкальных интервалах на основе заданной тональности.

Также стоит упомянуть так называемый внутренний слух, который является способностью мысленно представлять музыку по памяти либо слышать внутренним слухом, глядя в ноты без проигрывания.

Д. Кабалевский утверждал, что не умеющий слышать музыку никогда не научится по-настоящему хорошо исполнять ее.

В данной статье обобщается многолетний опыт работы на примере хоровой студии детской музыкальной школы г. Костаная при СШ №23.

Считается, что музыкальным слухом наделены избранные. Занимаясь с детьми без специального отбора, на практике убедилась, что все дети имеют музыкальный слух, просто природа наделила всех по-разному. Одному ребенку достаточно услышать мелодию, и он тут же повторит ее. Другому придется сыграть ее несколько раз. Третий и вовсе ничего не поет.

В нашу хоровую студию берем всех желающих, как такового, отбора нет. Тем не менее, каждый ребенок проходит прослушивание, но не столько для оценки его музыкальных данных, сколько для получения возможности иметь представление о том, что знают и как слышат дети.

Типичная картина: абсолютное большинство учащихся, за исключением единиц, и мало знает, и плохо слышит (имеется в виду, конечно, музыкальный слух). Причиной является то, что многие родители и даже педагоги полагают: не всем дано слышать, и ребенок бесперспективный.

В этом случае мы всегда стараемся объяснить родителям, что впадать в отчаяние нет никаких оснований. Просто у ребенка музыкальный слух не развит, и надо приложить усилия для его развития. Вот где незаменима помощь хорового пения, где слабый ученик слушает пение рядом стоящего сильного ученика, где помогают взаимная сплоченность, дружба, трудолюбие, которые надо культивировать в коллективе. Шефство более сильных над более слабыми также приносит свои результаты.

Многолетний опыт работы показывает: все дети могут слышать, их этому надо просто научить.

Другая причина, тормозящая развитие музыкального слуха, состоит в том, что педагоги нередко подходят к этому вопросу только с чисто музыкальной стороны. Если же ребенок поет простую, но красивую и торжественную мелодию на слова «Какой светлый день!», при этом подняв руку к солнцу, он наверняка поймет и мгновенно почувствует мажорность лада, потому что соответствующее движение позволяет ему войти в нужный образ. В этом случае он воспринимает музыку не только умом, но и душой, что помогает в работе над музыкальным слухом.

Развитию музыкального слуха способствует применение методических принципов: принцип контакта, принцип сотрудничества, принцип повторности, принцип дифференцированного подхода и принцип доступности.

Рассмотрим несколько принципов системы развития музыкального слуха.

Принцип контакта (глаза в глаза).

Из многолетнего опыта педагогической работы я убеждаюсь в том, что один из важнейших принципов в работе с детьми – *принцип контакта*.

Прежде чем приступить к работе над музыкальным слухом педагог должен настроить детей на волну восприятия, сосредоточить их внимание, направить глаза в глаза. Надо попросить детей сесть прямо (кстати, хороший эффект: встать – игровой момент – потянуться за солнышком), поднять глаза.

Принцип сотрудничества.

С первых шагов обучения между педагогом и учеником должны устанавливаться добрые, творческие отношения. Педагог и ученики – единомышленники, сотрудники: они совместно трудятся. Необходимо говорить детям о том, что надо приложить определенные усилия, чтобы услышать звук и в точности его повторить.

Принцип повторения.

Повторение – один из важнейших методических принципов. Без повторения процесс обучения сводится к нулю. Повторяется буквально все: то, что было на данном уроке, на прошлом уроке, в прошлом году и т.д. Но во всяком повторении должны быть элементы новизны, тогда это будет интересно и педагогу, и ученику. Кроме того, наши дети научены петь дома «в голос», как мы им говорим, чтобы и дома они развивали свой музыкальный слух.

Принцип дифференцированного подхода.

Необходимо найти к каждому ребенку свой подход, свой ключ. В группе, как правило, есть сильные и слабые ученики. Но при правильной постановке дела все могут и должны успевать. Для этого надо чуть больше времени потратить на слабого ученика, при этом мы просим всех остальных детей внимательно слушать и анализировать, тем самым развивая свой музыкальный слух.

Принцип доступности.

Простота и доступность (особенно на начальном этапе развития музыкального слуха) – еще один методический принцип, который является признаком профессионализма в деятельности педагога. Любые, самые сложные термины, правила и т.д. педагог должен объяснить так, чтобы его понимали все, даже самые слабые ученики.

Каждый год обучения ставит определенные требования к знаниям, умениям, навыкам, которые должны приобрести учащиеся, поэтому процесс развития музыкального слуха проходит поэтапно, с учетом возрастных особенностей детей.

Этапы развития музыкального слуха.

Этап первый. Учащиеся 1 класса. Дети 6–7 лет.

На данном этапе дети начинают петь первые упражнения, короткие попевки, сосредоточив внимание на услышанной мелодии. Используются игровые моменты: «Чья песенка чище? Чье эхо прозрачней?»

Исполнение мелодии отдельными группами, отдельными учениками. При этом дети учатся слушать и анализировать пение других, тем самым развивая свой внутренний слух.

Одним из действенных средств развития музыкального слуха является пение мелодии «про себя». Учитель играет фразу, дети повторяют её «про себя». Это достаточно сложная задача, но со временем дети с ней справляются.

На данном этапе мы ещё применяем такую форму развития музыкального слуха: рисуночно-пою. У каждого ученика есть тетрадь по хору. На одной стороне развернутого листа написаны слова песни, а на другой – ребенок должен рисунком отразить характер той или иной песни. И вот здесь такая маленькая хитрость. Чтобы нарисовать – надо прочитать слова, а там и мелодия мало-помалу вспомнится. Таким образом, дети, сами того не ведая, поют дома, развивая тем самым свой музыкальный слух.

Этап второй. Учащиеся 2–3 классов. Дети 8–10 лет.

На данном этапе упражнения повторяются, но в усложненном варианте. В процессе работы над музыкальным слухом на данном этапе очень много технических приемов для активизации внимания на конкретном звуке. Это и «закрыть ушко», чтобы лучше услышать себя. И пение на стаккато, чтобы услышать звук в фальцетном регистре. И пропевание сольфеджио (т.е. нотами), и на слог, чтобы лучше услышать повторяющийся звук и спеть его грамотно, формируя гласные в одной позиции, и пение ступени в конце фраз. И многое другое. Такие упражнения проводятся параллельно с чтением нот с места, с упражнениями по развитию гармонического слуха и т.д.

На данном этапе вводятся хоровые партитуры. Нарбатывается умение читать ноты. Кроме того, все эти упражнения создают предпосылки для развития музыкальной грамотности ребенка. Более того, ребенок имеет возможность дома по партитуре играть и петь, тем самым развивая свой музыкальный слух.

Конечно, второклассникам справиться с этой задачей очень непросто, и педагог, поставив такую задачу перед детьми, должен очень умело и ненавязчиво помочь ученику. Задачей родителей и педагогов будет предоставить ребенку соответствующие условия, чтобы развитие музыкального слуха проходило в непринужденной атмосфере.

Из опыта нашей работы мы знаем, что не надо заострять внимание на оценке данной задачи, но похвалить надо обязательно, уже только за то, что ребенок взял дома партитуру в руки и пытался хоть что-то сделать. Похвала – это стимул для дальнейшей работы.

На данном этапе работы вводится двухголосие. Дети развивают не только мелодический слух, но и гармонический.

Этап третий. Учащиеся 4–7 классов. Дети 11–15 лет.

На этом этапе все приобретённые навыки закрепляются. Вокально-интонационные упражнения усложняются. Дети осознанно и всесторонне работают над развитием музыкального слуха, добиваются чистоты интонирования в своей партии и в ансамбле.

Музыкальный слух – это способность воспринимать, представлять и осмысливать музыкальные впечатления. Он служит той основой профессионализма, которую нужно развивать в течение всей творческой жизни.

Детский хор – это живой организм, постоянно растущий, изменяющийся и всегда молодой, это также особый исполнительский инструмент, хрупкий нежный, гибкий и отзывчивый, которому подвластно искреннее и непосредственное выражение самых глубин человеческого чувства. Только этот инструмент невозможно получить готовый, его нужно вырастить, взлелеять, научить, настроить, воспитать.

Список литературы

Кабалевский Д.Б. Основные принципы и методы программ по музыке для общеобразовательной школы // Программно-методические материалы / Д.Б. Кабалевский. Музыка. Начальная школа. – М., 2001.

Кабалевский Д.Б. Как рассказывать детям о музыке? – М., 1977.

<http://www.mmv.ru/gootenberg/schumann/schumann.htm>

УДК 37:36

ГРАЖДАНСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ, И СИРОТ В УСЛОВИЯХ ДОМА ЮНОШЕСТВА

*Абдрахманов С.Ж.,
социальный педагог, Рудненский
дом юношества, Казахстан*

Аннотация

Рудный қаласындағы Жастар сарайында өткізілетін іс-шаралар азаматтық тәрбие бағытында өткізіледі.

Бұл бағыт болашаққа нық қадам басып, өз өмір өрнегін құрып, қоғамның ұлағатты азаматы болатын, жан-жақты тұлғаны қалыптастыруды көздейді.

Аннотация

На основе опыта Рудненского дома юношества раскрыты назначение и особенности гражданского воспитания, направленность на формирование личности, которая приобретает в процессе развития способность самостоятельно строить свой вариант жизни, стать достойным гражданином общества.

Abstract

On the basis of experience of the Rudny's House of youth are opened appointment and features of civil education, an orientation on formation of the personality who gains in the process of development of ability independently to build the option of life, to become the worthy citizen of society.

Түйінді сөздер: әлеуметтік орта, белсенділік, әлеуметтендіру, сана-сезім, азаматтық тәрбие.

Ключевые слова: социальная среда, активность, социализация, сознательность, гражданское воспитание.

Keywords: social environment, activity, socialization, consciousness, civil education.

Одной из серьезных проблем нашего общества является проблема гражданской и личностной социализации детей – сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Решить эту проблему могут дома юношества, которые созданы в нашей стране.

«Дома юношества призваны стать той временной обителью, которая поможет повзрослевшим ребятам осмотреться, перевести дыхание перед решающим шагом – вступлением в большую, самостоятельную жизнь, адаптироваться к труду, и учебе, имея уже крышу над головой» (С.А. Назарбаева). Дома юношества призваны стать центрами адаптации и социализации выпускников детских домов, детских деревень семейного типа. Перед домами юношества поставлена конкретная задача:

- создать условия для адаптации и социализации выпускников детских домов, детских деревень;
- дать им возможность получить профессию, стать полноправным членом общества;
- оправдать средства, вложенные в них, своим трудом на благо общества;
- вступить в во взрослую жизнь подготовленными к трудностям самостоятельной жизни, не потеряться в ней (Назарбаева С.А., 2001).

Одна из приоритетных задач домов юношества состоит в том, чтобы воспитанники, выходя в самостоятельную жизнь, стали полноправными гражданами страны. Основным назначением воспитательной работы в условиях Рудненского дома юношества является формирование личности, которая приобретет в процессе развития способность самостоятельно строить свой вариант жизни, стать достойным гражданином общества. Поэтому во главу воспитательной работы педагогами Рудненского дома юношества поставлено гражданское воспитание.

Гражданское воспитание – процесс формирования уважения к закону и соблюдения норм права, развития гражданского самосознания, социальной и политической ответственности, этической толерантности, чувства гражданского долга и готовности защищать своё Отечество, отстаивать свои убеждения. Гражданское воспитание необходимо рассматривать в единстве всех компонентов – политического, правового и патриотического воспитания.

Содержание гражданского воспитания в условиях Дома юношества составляет работа по патриотическому воспитанию, по формированию уважения к народам, проживающим на территории страны, правовой культуры, воспитанию в духе этической толерантности.

Гражданское воспитание осуществляется в процессе включения воспитанников в активный созидательный труд, привития бережного отношения к истории Отечества, к его культурному наследию, к обычаям и традициям, к языку, любви к малой родине, к своим родным местам; воспитания готовности защищать Родину, изучения обычаев и культуры разных этносов, проживающих на территории Казахстана.

Актуальными проблемами гражданского воспитания в условиях Дома юношества являются:

1. Несформированность осознанного отношения к Родине, Конституции, закону.
2. Искаженность представлений об обязанностях, правах, ответственности, поскольку в условиях школ–интернатов, детских домов, детских деревень семейного типа взрослые чаще всего решают за ребенка все вопросы.
3. Отношение к обществу как к источнику потребления. Общество навязывает воспитаннику «сиротского» учреждения позицию, которую Г. Салливан описал как «выученную беспомощность». Это приводит детей к инфантильности во взрослой жизни, безответственности.
4. Детский мир в условиях детского дома, школ–интернатов, детских деревнях жестко регламентирован. Контроль и опека, под которой живет ребенок, не дают ему возможность взрослеть и становиться компетентным и ответственным членом общества.
5. Искаженность понятий «совесть», «ложь» и др., так как дети не видели положительного примера родителей.
6. Безразличие к происходящим в стране и в мире событиям.
7. Пробелы и искажения в нравственно-волевой сфере, в понимании пределов дозволенного.
8. Несформированность волевых качеств личности (управления собой, самовоспитания).
9. Незнание своих способностей и возможностей, их взаимосвязи и слабая вера в свои социальные успехи.
10. Несформированность умения делать выбор и нести за него ответственность, принимать противоположное мнение.
11. Неадаптированность к различным социальным ценностям в ситуации существования множества культур.
12. Отсутствие потребности проявления общественной активности и стремления к участию в деятельности общественного самоуправления.

Поэтому особенностью гражданского воспитания в условиях Дома юношества является работа с внутренним миром воспитанника с его переживаниями, интеллектуальными проявлениями, отношениями.

Гражданское воспитание как развитие направленности личности, высшего ее уровня определяет формы и указывает направления воспитания в системе отношений человека к самому себе и к окружающему миру. В основе классификации форм направленности личности лежат два атрибута психики: сознательность и активность. Поэтому одной из важнейших сторон воспитания является воспитание гражданина (А.М. Новиков). Гражданское воспитание при этом разделяется на три составляющие: политическое воспитание, правовое воспитание и воспитание патриотизма, что объясняется выделением отношений человека–гражданина к обществу, государству, к стране. То есть человек–гражданин – это активный участник общественно-политической жизни страны, у него развиты и сформированы стремления к

улучшению и защите страны, к соблюдению установленных государством норм поведения (Новиков А.М., 2010).

Гражданское воспитание не сводится к сумме знаний о государстве, праве, обществе, институтах и отношениях, обеспечивающих участие индивида в общественно-политической жизни. Оно предполагает воспитание думающих, обладающих определенной информацией, критическим мышлением граждан, и самое главное, воспитание мировоззрения личности, ценностей, идеалов, ценностных ориентаций, жизненной позиции и жизненных принципов личности, высшей формы направленности личности–убеждений.

Целью гражданского воспитания воспитанников является формирование гражданственности как интегративного качества личности, заключающего в себе внутреннюю свободу, любовь к Родине, чувство собственного достоинства и дисциплинированность, толерантность и нравственные идеалы общества, чувство любви к Родине, стремление к миру и согласию в Казахстане.

Цель гражданского воспитания имеет двоякий характер и отражает:

- личностный вектор, нацеленный на формирование гражданских качеств личности;
- общественный вектор, направленность которого определяется созданием условий для становления и развития в стране гражданского общества (П.С. Медведев) [3, 53].

Задачи гражданского воспитания также можно условно поделить на две группы:

1. Педагогические, отражающие содержательные направления гражданского воспитания.
2. Организационные, предполагающие создание организационно-педагогических условий для становления и развития гражданского общества:

- формирование активной гражданской позиции у воспитанников Дома юношества, позволяющей им в постинтернатный период успешно интегрировать в современное общество;
- повышение интереса к решению актуальных проблем казахстанского общества;
- формирование политической культуры, гражданской зрелости, осмысление политических ценностей, сознание эффективности влияния масс на политическую жизнь страны;
- вовлечение молодежи в демократический процесс преобразования жизни, осознание своей причастности к этим изменениям;
- формирование правосознания и обеспечения на этой основе правомерного поведения;
- развитие чувства патриотизма;
- развитие чувства ответственности за жизнь и развитие малой родины, окружающих людей и судьбу Отечества;
- осуществление социального выбора общественных ценностей и формирование на их основе устойчивой, непротиворечивой индивидуальной системы ориентации;
- обеспечение саморегуляции и мотивации поведения и деятельности;
- приобщение к отечественной культуре, ценностям мировой культуры;
- формирование толерантности и гражданского согласия по духовно-нравственным ценностям;
- ориентация на гуманистические и жизнеутверждающие ценности общества, определение своего места в нем и целей жизнедеятельности;
- воспитание потребности в здоровом образе жизни;
- формирование национального самосознания, внутренней свободы и чувства собственного достоинства;
- формирование общих и специфических способностей, творческого потенциала и способности к самореализации.

Задачи гражданского воспитания дифференцируются на образовательные, воспитательные и развивающие:

1. Образовательные заключаются в том, чтобы раскрыть воспитанникам общечеловеческие, общегражданские ценности обновляющего общества, вооружить умением вести диалог.

2. Воспитательные реализуются в деятельности, так как в ней происходит формирование патриотизма, толерантности, ответственности, дисциплинированности.

3. Коррекционно-развивающие позволяют выделить самостоятельно определенный факт из потока информации, цепи событий, осмыслить, дать оценку, иметь собственное мнение.

Определяя цели и задачи гражданского воспитания в условиях Дома юношества, мы опирались на общие концепции воспитания (В.И. Андреев, А.В. Донцов, В.А. Караковский), учитывали проблемные явления в среде выпускников детских домов и интернатов.

При формировании у воспитанников патриотизма и гражданской ответственности мы ориентируемся на традиционные принципы учебно-воспитательного процесса, а именно:

- принцип развития, учитывающий возрастные и индивидуальные особенности детей;
- принцип самостоятельности, опирающийся на деятельностный подход, когда воспитанник становится субъектом, соучастником воспитательного процесса;

- принцип самоорганизации.

Однако специфические условия воспитания в домах юношества актуализируют использование новых принципов:

- принцип субъективной интеграции, т.е. деятельностное развитие студентов, позволяющее им путем выполнения разных социальных ролей стать активными субъектами социальной реальности и принять участие в целеполагании, формировании, корректировке политической, правовой, духовно-нравственной культуры, патриотизма;

- принцип событийности, подразумевающий включение субъектов учебно-воспитательного процесса в совокупность событий, служащих предметом оценки, поводом к раздумью, основанием для жизненных выводов, влияющее на их самоопределение и самосовершенствование (Мудрик А.В., Бодаев А.А., 1999);

- принцип адаптации (каждый должен чувствовать себя как дома, найти свое место в Доме юношества);

- принцип развития (целостное развитие личности воспитанника: физическое, интеллектуальное, духовное);

- принцип психологической комфортности (снятие всех стрессообразующих факторов, создание атмосферы, при которой воспитанник будет раскрепощен, создание атмосферы успешности, ощущение продвижения вперед в достижении поставленной цели).

Собственный педагогический опыт, его анализ и осмысление, изучение научной, методической литературы позволяют утверждать, что формирование воспитательного пространства гражданского воспитания в домах юношества помогает решить противоречие между традиционными методами и формами воспитания и инновационными потребностями воспитанников.

В педагогической науке воспитательное пространство рассматривают как организацию высокогуманной, личностно значимой атмосферы взаимоотношений субъектов воздействия, оптимизацию и широкую вариативность коллективных, групповых и индивидуальных форм организации воспитательной работы, обеспечение социально-психологической поддержки студентов.

По мнению Л.М. Федоряк, к педагогически значимым элементам такого пространства относятся социальная среда воспитания, жизни и общения студентов в учебном заведении и за его стенами, это система проживания своей жизни каждым студентом в условиях воспитательного пространства, это система внутренних и внешних условий, способствующих развитию каждого студента на основе его адаптации к требованиям воспитательного процесса, индивидуализации и дифференциации форм и методов воспитательной работы с целью развития активности каждой личности, ее способности к самоуправлению, самореализации не только в учебной деятельности, но и в общении и окружающей действительности (Федоряк Л.М., 2004, с.173–174).

Анализ и обобщение накопленного опыта работы по социализации наших воспитанников позволили разработать проект комплексной программы «Воспитание гражданина».

Программа ориентирована, прежде всего, на усиление социально-правового и патриотического компонента гражданского воспитания. Она направлена на приобщение воспитанников к общечеловеческим ценностям, их успешную социальную адаптацию.

Исходя из поставленной цели, в программе определены базовые направления педагогической работы, обеспечивающие целостность и гармоничность социального развития подростков и воспитанников юношеского возраста, развитие их способности к самоконтролю, формирование адекватных связей с окружающими.

Программа «Воспитание гражданина» включает четыре больших направления: семейное воспитание, трудовое воспитание, продуктивные социальные контакты, краеведческое воспитание. Все направления программы являются взаимосвязанными.

Семейное воспитание направлено на формирование у воспитанников основ нравственного поведения, норм этики в ближайшем (семейном) окружении, положительного образа семьи, потребности в создании собственной благополучной семьи и т.д. Предусматривается значительный объем работы по формированию у воспитанников адекватных моделей поведения с противоположным полом.

Трудовое воспитание подростков и воспитанников юношеского возраста направлено на воспитание трудолюбия, ответственного отношения к порученному делу, расширение знаний о видах домашнего труда, формирование знаний и практических умений ведения домашнего хозяйства, элементарных экономических знаний и умений. Особое внимание обращается на формирование профессиональной направленности с учетом личных психофизических особенностей воспитанника, стремление к трудовому образу жизни, ознакомление с профессиями, вовлечение в реальные жизненные отношения в трудовом коллективе.

В рамках работы по направлению «Продуктивные социальные контакты» ребята овладевают навыками общения со старшими, сверстниками, младшими, людьми противоположного пола. Они учатся осуществлять совместную деятельность в коллективе, в том числе трудовом, содержательно организовывать свободное время, выстраивать свои отношения в зависимости от различных задач, учатся вести себя в экстремальных и криминогенных ситуациях и т.д.

Краеведческое воспитание направлено на формирование у воспитанников знаний о своей стране, крае, городе, жизни и деятельности человека в обществе и на приобретение опыта гражданских действий и демократического поведения. Этот раздел знакомит воспитанников с правами человека и гражданина, с гражданской ответственностью за свое поведение и поступки. У детей воспитывается уважение к традициям и культуре своего народа и толерантное отношение к традициям и культуре других народов.

Главным средством подготовки воспитанников к взаимодействию в гражданском обществе является разнообразная по содержанию, формам, способам организации деятельность ребят юношеского возраста в группах. Основу деятельности составляют ситуации, когда юноша имеет возможность выбирать, учиться обосновывать свой выбор, проверять себя и определять свои возможности, принимать самостоятельные решения, адаптироваться в новых условиях, реагировать на воздействия окружающей среды, осваивать различные социальные роли.

Особое внимание педагоги Дома юношества обращают на выбор форм и методов работы по гражданскому образованию. При всем многообразии методов работы ведущая роль отводится тем, которые имеют практическую направленность и позволяют переносить полученные знания в повседневную жизнь, учат приобретать бесценный для выпускников детских домов и интернатов жизненный опыт. Среди них: упражнения, поручения, примеры, советы, моделирование, ролевая игра, дискуссия, индивидуальные и групповые проекты, воспитывающие ситуации и др. Эти методы воспитания и обучения обеспечивают более глубокое усвоение содержания программы.

Список литературы

Мудрик А.В., Бодаев А.А. Концепция воспитания учащейся молодежи в современном обществе / под ред. А.В. Мудрик. – М.: Просвещение, 1999. – С. 368.

Назарбаева С.А. Этика жизни.

Новиков А.М. Воспитание: что воспитывается в обучающемся? // Специалист. – 2010. – №7. – С. 2–7.

Федоряк Л.М. Качество жизни и познавательная деятельность: монография. – СПб.: Академия, 2004. – С. 173–176.

УДК 159.922. 7/8

ЗАДЕРЖКА ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ У ДЕТЕЙ

*Андрющенко Т.И., Рысухина Ж.А.,
детские психиатры,
г. Костанай, Казахстан*

Аннотация

Психологиялық даму тежелуінің жағдайын кең мағынада ұғыну интеллектуальдық жетісуіне байланысты. Олардың (баяу) психологиялық дамуының баяулығына мінездеме бермес бұрын, жеке тұлғалық тұрғыдан, танымдық іс-әрекетінің бұзылуына қатысты көрсеткіштерінің құрамына сәйкес, олигофренияден ерекшеленеді және кері дамуын әсерін тигізеді.

Аннотация

Состояния, относимые к задержкам психического развития, являются составной частью более широкого понятия «пограничная интеллектуальная недостаточность». Они характеризуются прежде всего замедленным темпом психического развития, личностной незрелостью, негрубыми нарушениями познавательной деятельности, по структуре и количественным показателям отличающимися от олигофрении, и имеют тенденцию к компенсации и обратному развитию.

Abstract

The conditions carried to delays of mental development, are a component of broader concept "boundary intellectual insufficiency". They are characterized first of all by the slowed-down rate of mental development, personal immaturity, not rough violations of informative activity, on structure and quantitative indices different from an mental retardation, and tend to compensation and the return development.

Түйінді сөздер: даму, кідіріс, интеллект, толыққанды жетілмеу, ой, көңіл-күй.

Ключевые слова: развитие, задержка, интеллект, незрелость, мышление, эмоции.

Keywords: evolution, retardation, infantilism, intellection, emotions.

Введение. Задержка психического развития – это замедление темпа развития психики, которое чаще всего обнаруживается при поступлении в школу и выражается в нехватке общего запаса знаний, ограниченности представлений, незрелости мышления, преобладании игровых интересов и неспособности заниматься интеллектуальной деятельностью.

Материалы. К данной группе расстройств относятся различные по этиологии, патогенезу, клиническим проявлениям и особенностям динамики состояния легкой интеллектуальной недостаточности, занимающие промежуточное положение между интеллектуальной нормой и олигофренией. Этой проблеме посвящено значительное число исследований, однако до настоящего времени не существует общепринятой терминологии, не уточнены рамки этих состояний. Психопатологические проявления пограничной интеллектуальной недостаточности полиморфны. Часть таких состояний по степени выраженности и структуре нарушений интеллектуальной деятельности примыкает к олигофрении в степени легкой дебильности (так называемая субдебильность), тогда как большая их часть значительно отличается от олигофрении и качественными, и количественными показателями. У определенной части детей пограничная интеллектуальная недостаточность является вторичной, обусловленной нарушениями так называемых предпосылок интеллекта: памяти, внимания, работоспособности, речи, эмоционально-волевых и других компонентов формирующейся личности.

В отечественной литературе распространены термины «задержка темпа психического развития», «задержка психического развития». Состояния, относимые к ЗПР, являются составной частью более широкого понятия «пограничная интеллектуальная недостаточность». Они характеризуются, прежде всего, замедленным темпом психического развития,

личностной незрелостью, негрубыми нарушениями познавательной деятельности, по структуре и количественным показателям отличающимися от олигофрении, и имеют тенденцию к компенсации и обратному развитию. Следует отметить, что широко использовавшийся ранее термин «временная задержка психического развития» применим лишь к части случаев ЗПР, наиболее тесно примыкающей к норме, тогда как большая их часть отличается более стойкой, хотя и легкой, интеллектуальной недостаточностью и менее выраженной тенденцией к компенсации и обратному развитию, возможной только в условиях специального обучения и воспитания. Однако и эти состояния отличаются своими клинико-психологическими особенностями и тенденцией к сглаживанию интеллектуального дефекта от «ядерной» умственной отсталости – олигофрении, при которой отмечаются тотальность, стойкость и необратимость психического дефекта, а ведущим признаком является нарушение собственно интеллектуальной деятельности, которое определяет особенности нарушения других психических функций.

Эпидемиология пограничной интеллектуальной недостаточности окончательно еще не разработана, что в определенной степени обусловлено разнородностью состояний, объединенных в данную группу. Границы группы четко не определены, они в значительной степени зависят от социальных критериев, в частности от требований, предъявляемых обществом к интеллектуальным способностям ребенка. В целом пограничная интеллектуальная недостаточность является одной из наиболее распространенных форм психической патологии детского возраста. Чаще она выявляется с началом обучения ребенка в подготовительной группе детского сада или школе; пик ее выявляемости приходится на младший школьный возраст (7–10 лет), что связано с большей диагностической возможностью в этот возрастной период.

Этиология пограничных форм интеллектуальной недостаточности многозначна. С одной стороны, в генезе их могут играть роль различные биологические факторы, в том числе интоксикации, инфекции, обменно-трофические расстройства, травмы и т.п., которые ведут к негрубым нарушениям темпа развития мозговых механизмов или вызывают легкие церебральные органические повреждения; с другой стороны, играют роль социальные факторы, включая неблагоприятные условия воспитания, дефицит информации и т.п. Большому выявлению пограничных состояний интеллектуальной недостаточности способствует рост требований, предъявляемых обществом к личности ребенка и подростка (усложнение школьных программ, более ранние сроки начала обучения и т.п.).

Единых принципов систематики пограничных форм интеллектуальной недостаточности в настоящее время не существует. Г.Е. Сухарева (1965), исходя из этиопатогенетического принципа, выделяла следующие формы нарушения интеллектуальной деятельности у детей с задержанным темпом развития: 1) интеллектуальные нарушения в связи с неблагоприятными условиями среды и воспитания или патологией поведения; 2) интеллектуальные нарушения при длительных астенических состояниях, обусловленных соматическими заболеваниями; 3) нарушения при различных формах инфантилизма; 4) вторичная интеллектуальная недостаточность в связи с поражениями слуха, зрения, дефектами речи, чтения и письма; 5) функционально-динамические интеллектуальные нарушения у детей в резидуальной стадии и отдаленном периоде инфекций и травм центральной нервной системы.

К.С. Лебединской (1982) предложена клиническая систематика задержки психического развития по этиопатогенетическому принципу. Выделено 4 основных варианта задержки психического развития: 1) конституционального, 2) соматогенного, 3) психогенного, 4) церебрально-органического происхождения. Эти варианты отличаются друг от друга особенностью структуры и характером соотношения двух основных компонентов этой аномалии развития: типом инфантилизма и характером нейродинамических расстройств.

В каждом из перечисленных вариантов задержки психического развития имеется специфическое сочетание эмоциональной и интеллектуальной незрелости.

На основе патогенетического принципа В.В. Ковалев (1973) все пограничные формы интеллектуальной недостаточности условно разделил на 4 группы: 1) дизонтогенетические фор-

мы, при которых недостаточность обусловлена механизмами задержанного или искаженного психического развития ребенка; 2) энцефалопатические формы, в основе которых лежит органическое повреждение мозговых механизмов на ранних этапах онтогенеза; 3) интеллектуальная недостаточность, связанная с дефектами анализаторов и органов чувств (слуха, зрения) и обусловленная действием механизма сенсорной депривации; 4) интеллектуальная недостаточность, связанная с дефектами воспитания и дефицитом информации с раннего детства.

При конституциональном происхождении задержки психического развития незрелости психики часто соответствует инфантильный тип телосложения. Эмоции таких детей находятся как бы на более ранней ступени развития, характерной детям младшего возраста. Такие дети подвижны, неутомимы в игре, в которой проявляют много творчества и выдумки, но быстро устают от предлагаемых интеллектуальных занятий.

Поэтому в первом классе у них возникают как трудности в усвоении материала, так и неумение подчиняться правилам дисциплины.

При так называемой соматогенной задержке психического развития эмоциональная незрелость возникает при длительном хроническом заболевании, пороках развития сердца и т.п. Хронические болезни способствуют развитию у ребенка робости, боязливости, неуверенности в своих силах. Все это усугубляется в условиях чрезмерной опеки.

Задержка психического развития психогенного происхождения связана с неблагоприятными условиями воспитания. В условиях безнадзорности могут сформироваться такие черты, как неумение тормозить свои эмоции и желания, импульсивность, отсутствие чувства долга и ответственности. В условиях воспитания, где преобладают жестокость, грубая сила, отсутствие любви, нередко формируются невротические расстройства. У таких детей задержка психического развития проявляется в отсутствии инициативы и самостоятельности, робости, боязливости.

Задержка психического развития церебрально-органического происхождения занимает основное место среди вариантов данной аномалии развития как в отношении частоты, так и выраженности отклонений эмоционально-волевой и познавательной сфер психической деятельности.

Этиология связана с органической недостаточностью нервной системы, большей частью резидуального характера вследствие патологии беременности (тяжелые токсикозы, инфекции, интоксикации, несовместимость матери и плода по группе и резус-фактору, доношенность) и родов (асфиксия, травма), нейроинфекции, интоксикаций и травм в раннем детском возрасте, а также ряда пороков генетического развития. Данные анамнеза нередко указывают на замедление смены возрастных фаз развития, запаздывание формирования статических функций, ходьбы, речи, навыков опрятности, этапов игровой деятельности.

В соматическом статусе наряду с частыми признаками задержки физического развития нередко наблюдается общая гипотрофия, возможны различные виды стигм дизонтогенеза.

Многообразие задержек психического развития порой вводит родителей в заблуждение, что их ребенок развивается соответственно норме, что он чуть более эмоционален, чуть более игрив, чуть более агрессивен, чем остальные дети. При рождении выявить у ребенка задержку психического развития нельзя. Чаще всего у них нет пороков в физическом облике. Да и родители всегда высоко оценивают способности своего ребенка, порой не замечая важного отставания в развитии. Первые тревоги у родителей в отношении развития детей обычно возникают, когда ребенок идет в детский сад, в школу и когда воспитатели, учителя отмечают, что он не усваивает учебный материал. Но и тогда некоторые родители считают, что с педагогической работой можно подождать, что ребенок с возрастом самостоятельно научится правильно говорить, играть, общаться со сверстниками.

Иногда детей с ЗПР относят к педагогически запущенным детям, у которых отставание в развитии обусловлено причинами только социального характера, однако это в корне неверно.

В одних случаях на первый план будет выступать задержка развития эмоциональной сферы (различные виды инфантилизма), а нарушения в интеллектуальной сфере будут выражены нерезко. Эмоции таких детей как бы находятся на более ранней ступени развития и соответствуют психике ребенка более младшего возраста: с яркостью и живостью реакции, преобладанием эмоций в поведении, игровых интересов, внушаемости и недостаточной самостоятельности. Эти дети неутомимы в игре, в которой проявляют много творчества и выдумки, и то же время быстро пресыщаются интеллектуальной деятельностью. Поэтому в первом классе школы у них нередко возникают трудности, связанные как с неумением подчиняться правилам дисциплины, так и с тем, что на занятиях они больше предпочитают играть. В других случаях, наоборот, будет преобладать замедление развития интеллектуальной сферы. В этом случае ребенок склонен к робости, боязливости, страхам. Это препятствует формированию активности, инициативы, самостоятельности.

У этих детей преобладают игровые интересы: они с трудом привыкают к школе и детскому коллективу, однако на уроках ведут себя более правильно. Поэтому к врачу они попадают не в связи с нарушением дисциплины, а из-за трудностей обучения. Нередко такие дети тяжело переживают свои школьные неудачи.

Результаты. Необходимо четко понимать, что дети, имеющие временную задержку в развитии, ни в коей мере не относятся к умственно отсталым детям, поскольку хорошо воспринимают предлагаемую помощь, сознательно выполняют поставленные перед ними задачи и правильно оперируют теми понятиями, которые они имеют. При своевременной коррекции большинство из них хорошо продвигаются и постепенно выравниваются.

Основные затруднения, возникающие при необходимости разграничения данного вида нарушения психического развития с легкой дебильностью, с одной стороны, и с вариантами интеллектуальной нормы – с другой. Связаны главным образом с необходимостью возможно более полной и точной оценки структуры и уровня нарушений интеллектуальной деятельности ребенка. Не менее значимым является и анализ особенностей эмоционально-волевой сферы ребенка, экспериментально-психологическое уточнение которых в процессе дифференциальной диагностики может существенно дополнить данные клинико-психологического обследования. Кроме того, качественная неоднородность контингента детей с задержкой психического развития, определяемая разнообразием патогенетических механизмов, требует и его внутренней дифференциации, которая должна рассматриваться как обязательное условие для оптимального выбора форм и методов медико-педагогической коррекции.

Все это предъявляет вполне определенные требования к методам психологической диагностики задержки психического развития. Прежде всего, они должны обеспечить достаточно полный охват различных компонентов психической деятельности ребенка, ее структурных, динамических и содержательных характеристик. Недопустимо ограничиваться применением разрозненных, случайно подобранных диагностических проб и опираться при оценке результатов лишь на констатацию успешности либо неуспешности их выполнения.

Выводы. Разобраться в характере и глубине того или иного нарушения можно только при комплексном обследовании ребенка врачом – психиатром, дефектологом, психологом, логопедом. При этом необходимо учитывать характер ошибок по математике, письму; исследовать состояние отдельных функций моторики, темпа деятельности.

Практический опыт показывает, что почти все дети с неосложненной формой временной задержки развития могут стать успевающими учениками общеобразовательной школы. При этом очень важно, чтобы учитель и родители знали, что трудности на начальном этапе обучения ребенка почти никогда не являются результатом нерадивости или лени, а имеют объективные причины, которые могут быть успешно преодолены.

Родителям, в свою очередь, важно понять, что их ребенок будет обучаться медленнее других детей. Но для того, чтобы достичь наилучших результатов, нужно обратиться за квалифицированной помощью как можно раньше, начать продуманное и целенаправленное воспитание и обучение, создать все необходимые условия в семье, которые соответствуют состоянию ребенка.

Список литературы

- Буторина Н.Е., Буторин Г.Г. Синдромы психических расстройств, преимущественные для детского возраста: учебное пособие. – УГМАДО. Кафедра детской подростковой психиатрии и наркологии, 1997. – 7 с.
- Головань Л.И., Бармин В.В. О синдроме минимальной мозговой дисфункции у детей: Обзор // Журн. «Невропатол. и психиатр». – 1975. – №10. – С. 1572–1576.
- Исаев Д.Н. Психические недоразвития у детей. – Л.: Медицина, 1982. – 223 с.
- Ковалев В.В. Психиатрия детского возраста: Руководство для врачей. – М.: Медицина, 1979. – 607 с.
- Сулейменова Р.А. Психолого-медико-педагогическое обследование детей дошкольного и младшего школьного возраста: учебно-методическое пособие. Республиканская психолого-медико-педагогическая консультация, 2000. – 42–45 с.

УДК 159.922. 7/8

ОСНОВНЫЕ ПРОЯВЛЕНИЯ ГИПЕРКИНЕТИЧЕСКОГО РАССТРОЙСТВА С ДЕФИЦИТОМ ВНИМАНИЯ

*Андрющенко Т.И., Рысухина Ж.А.,
Гольдорф А.А., детские психиатры,
г. Костанай, Казахстан*

Аннотация

Гиперкинетикалық құбылу - зейіннің бұзылуы, гиперактивтік қозғалу және тәртібінің қызбасы. Гиперкинетикалық құбылуы дың диагнозы қауіпті емес. Бұл диагнозбен бала өмірде мақсаттарына жете алады және үлкендерге де қауіпі жоқ. Бірақ бұл мақсатқа жету балаға да, үлкенге де үшін көптеген күш жігер жұмсау керек.

Аннотация

Гиперкинетическое расстройство – синдром, характеризующийся нарушением внимания, двигательной гиперактивностью и импульсивностью поведения. Диагноз гиперкинетического расстройства не является приговором. Он всего лишь означает, что ребенок с таким расстройством способен достичь тех же целей жизни, что и его здоровые ровесники, но для этого придется приложить значительно больше усилий как ребенку, так и его взрослому окружению.

Abstract

Hyperkinetic frustration – a syndrome, being characterized attention violation, a motive hyperactivity and impulsiveness of behavior. The diagnosis of hyperkinetic frustration isn't a sentence. It only means that the child with such frustration is capable to reach the same goals of life, as his healthy age-mates, but for this it is necessary to put much more effort as a child, as his adult environment.

Түйінді сөздер: қобалжу, көңіл, шамадан тыс белсенділік, қызбалық, тәртіп, диагноз.

Ключевые слова: расстройство, внимание, гиперактивность, импульсивность, поведение, диагноз.

Keywords: disorder, attention, hyperactivity, impulsiveness, behavior, diagnosis.

Введение. Гиперкинетическое расстройство с дефицитом внимания.**Общая характеристика.**

Термин «гиперкинетическое расстройство и дефицит внимания» (ГРДВ) описывает детей, у которых наблюдаются постоянные и не соответствующие их возрасту симптомы невнимательности, гиперактивности и импульсивности.

Материалы и методы. Частота синдрома среди детей первых лет жизни колеблется в пределах 1,5–2, среди детей школьного возраста – от 2 до 20%. У мальчиков гиперкинетический синдром встречается в 3–4 раза чаще, чем у девочек.

Гиперкинетические расстройства часто возникают в раннем детстве (до 5 лет), хотя диагностируются значительно позже. Ребенок не может длительно удерживать внимание на игрушке, занятиях, ждать и терпеть. Он испытывает затруднения при необходимости сидеть на месте, при этом он часто беспокойно двигает руками и ногами, ерзает, начинает вставать, бегать, испытывает затруднения в тихом проведении досуга, предпочитая моторную активность. В препубертатном возрасте ребенок может кратковременно сдерживать двигательное беспокойство, ощущая при этом чувство внутреннего напряжения и тревоги. Импульсивность обнаруживается в ответах ребенка, которые он дает, не выслушав вопроса, а также в неспособности дожидаться своей очереди в игровых ситуациях, в прерывании разговоров или игр других. Импульсивность проявляется и в том, что поведение ребенка часто маломотивированное: двигательные реакции и поведенческие поступки неожиданны (рывки, скачки, пробежки, неадекватные ситуации, резкая смена деятельности, прерывание игры, беседы с врачом и т. п.). С началом обучения в школе у детей с гиперкинетическим синдромом нередко выявляются специфические проблемы обучения: трудности письма, расстройства памяти, слухоречевые дисфункции; интеллект, как правило, не нарушается. Почти постоянно у этих детей наблюдаются эмоциональная лабильность, перцептивные двигательные нарушения и расстройства координации. У 75% детей довольно устойчиво возникают агрессивное, протестное, вызывающее поведение или, напротив, подавленное настроение и тревога, нередко как вторичные образования, связанные с нарушением внутрисемейных и межперсональных отношений.

В некоторых случаях первые проявления синдрома обнаруживаются в младенчестве: дети с этим расстройством чрезмерно чувствительны к раздражителям и легко травмируются шумом, светом, изменениями температуры окружающей среды, обстановки. Типичными являются двигательное беспокойство в виде чрезмерной активности в кровати, в бодрствовании и нередко во сне, сопротивление пеленанию, непродолжительный сон, эмоциональная лабильность.

Течение гиперкинетических расстройств индивидуально. Как правило, купирование патологических симптомов наступает в возрасте 12–20 лет, причем сначала ослабевают, а затем исчезают двигательная гиперактивность и импульсивность; расстройства внимания регрессируют последними. Но в некоторых случаях может обнаруживаться предрасположенность к антисоциальному поведению, личностным и эмоциональным расстройствам. В 15–20% случаев симптомы расстройства внимания с гиперактивностью сохраняются на всю жизнь человека, проявляясь на субклиническом уровне.

Синдром дефицита внимания необходимо дифференцировать от других поведенческих нарушений у детей с агрессивностью и двигательной расторможенностью, которые могут быть проявлениями психопатоподобных нарушений на фоне церебрально-органических резидуальных дисфункций, а также представлять собой дебют эндогенных психических заболеваний (например, кататоническое возбуждение с гебефренными проявлениями в поведении и др.).

Клинические проявления гиперкинетического синдрома соответствуют представлениям о задержке созревания структур мозга, ответственных за регуляцию и контроль функции внимания. Это делает правомерным его рассмотрение в общей группе искажений развития. Единой причины синдрома нет, и его развитие может быть вызвано различными внутренними и внешними факторами (травматическими, обменными, токсическими, инфекционными, патологии беременности и родов и др.). Среди них выделяют и психосоциальные факторы в виде эмоциональной депривации, стрессы, связанные с разными формами насилия, и т. п. Большое место отводится генетическим и конституциональным факторам. Все перечисленные влияния могут приводить к той форме мозговой патологии, которая ранее обозначалась как «минимальная мозговая дисфункция».

Основные проявления гиперкинетического расстройства с дефицитом внимания

Основными симптомами являются нарушение внимания и чрезмерная активность. Для установления диагноза необходимо наличие обоих из них, и они должны проявляться более чем в одной ситуации (например, дома, в классе, в клинике).

Нарушение внимания выражается в том, что ребенок прерывает выполнение заданий на середине и не доводит до конца начатые дела, постоянно переходит от одного занятия к другому, и выглядит это так, будто он теряет интерес к предыдущему делу, отвлекаясь на следующее. Такой дефицит настойчивости и внимания следует принимать во внимание при диагностике в случае, только если он является чрезмерным для ребенка данного возраста, и с соответствующим коэффициентом интеллектуального развития.

Чрезмерная активность подразумевает избыточную подвижность и непоседливость, особенно в ситуациях, требующих относительного покоя. В зависимости от ситуации ребенок может бегать и прыгать, вскакивать с места, когда следует сидеть, чересчур много разговаривать и шуметь или беспокойно двигать руками и ногами, вертеться и ерзать на стуле. Стандартом для диагностики должна являться гиперактивность ребенка в сравнении с тем, что ожидается в ситуации с другими детьми того же возраста и уровня интеллектуального развития. Эта особенность поведения становится особенно заметной в структурированных, организованных ситуациях, требующих высокого уровня самоконтроля поведения.

Сопутствующие симптомы недостаточны и даже необязательны для установления диагноза, но помогают в его подтверждении. Расторженность в социальных отношениях, безрассудство в ситуациях, угрожающих опасностью, и импульсивное нарушение социальных правил (проявляющееся, например, в том, что ребенок вмешивается в дела других людей или мешает им, «выпаливает» ответ, когда вопрос еще не задан до конца, не может подождать своей очереди), – все эти особенности характерны для детей с данным расстройством.

Грамотная, основательная диагностика является чрезвычайно важной предпосылкой эффективной помощи ребенку с ГРДВ. Речь идет не только о подтверждении диагноза расстройства, но и о комплексном, глубинном понимании каждой индивидуальной ситуации. Без достижения этого невозможна ни одна успешная терапевтическая программа.

Диагностический процесс при ГРДВ довольно сложен, требует времени, высокого уровня компетенции и мультидисциплинарной команды специалистов. Он имеет несколько базовых целей: установление диагноза ГРДВ, выявление сопутствующих проблем и коморбидных расстройств, локализация расстройства в биопсихосоциальном контексте жизни ребенка, в частности в контексте семьи и социальной среды, чтобы в результате получить целостную картину жизни ребенка. Это своего рода «разведка» – она позволяет оценить расположение сил на поле боя, внутреннюю, интраперсональную, и внешнюю, интерперсональную, динамику, наличие как расстройств, нарушений, психотравмирующих факторов, так и защитных ресурсных факторов. Только при условии «ощущения» специалистом динамики ситуации, прогностической значимости различных факторов в жизни ребенка и их комплексного взаимодействия можно выстроить успешный и реалистичный план помощи, который всегда является конечным результатом хорошего диагностического процесса.

Установление диагноза и достижение понимания ситуации в парадигме биопсихосоциальной модели – не единственные цели диагностического процесса. Другой чрезвычайно важной и часто пренебрегаемой целью является установление терапевтического альянса с семьей и ребенком, установление партнерских отношений, общего видения проблем, целей и совместно сформированный план действий для их достижения. Без достижения альянса с семьей терапевтические вмешательства обречены на неудачу. Вопреки утверждению, что налаживание отношений с семьей может казаться чем-то легким и само собой разумеющимся, именно в этой сфере чаще всего закладывается фундамент недоразумений, которые приводят к неэффективному сотрудничеству и, соответственно, отсутствию ожидаемого результата.

Результаты. Сложность и многогранность ГРДВ обуславливает и диагностические трудности. Прежде всего, достоверное установление диагноза – это не легкая задача. В отличие от других медицинских расстройств, для которых существуют четкие методы лаборатор-

ного или инструментального подтверждения, для СДВГ нет ни одного объективного метода диагностики, основным методом остается клиническое интервью. Причем в самом интервью основой для диагноза становится не прямое выявление у ребенка признаков СДВГ во время консультации, а данные анамнеза. По причине ситуативной вариабельности симптомов расстройства ребенок с СДВГ может на приеме у специалиста вести себя абсолютно адекватно, но это не исключает наличие СДВГ. Более того, нормальный ребенок при сильной усталости, долгом ожидании, плохом настроении на консультации может проявить черты гиперактивности, что увеличивает риск ошибочного выявления расстройства. В связи с тем, что при этом нарушении граница между нормальным поведением и расстройством весьма условна, устанавливать ее специалисту в каждом случае приходится «на собственное усмотрение» (в отличие от других расстройств, где все же существуют ориентиры). Таким образом, в силу необходимости принятия субъективного решения, достаточно высок риск ошибки: как невыявления ГРДВ (это особенно касается более легких, «пограничных» форм расстройства), так и выявления расстройства там, где его на самом деле нет. Причем субъективность удваивается, ведь специалист ориентируется на данные анамнеза, которые отображают субъективное мнение родителей.

Поэтому одним из основных принципов диагностики является тщательность, которая требует получения информации из нескольких независимых источников (родители, школа), а при необходимости и привлечения дополнительных методов получения более объективной информации (например, видеосъемка). В связи с тем, что ГРДВ – это пожизненное расстройство с возможными серьезными вторичными последствиями, ошибочное установление или отрицание диагноза может иметь весомые негативные последствия для ребенка. Поэтому некоторые исследователи категорично настаивают на запрете постановки диагноза ГРДВ на основе результатов 30-минутного обследования.

Однако это отнюдь не отменяет значимости выявления расстройства специалистами «первого звена», которые работают с большим количеством детей и не располагают большим количеством времени на одну консультацию. Это касается, прежде всего, врачей-педиатров и детских неврологов. Их роль чрезвычайно важна, ведь от своевременности диагностики и направления семьи за эффективной помощью зависит очень многое. Чтобы заподозрить расстройство, на самом деле много времени не нужно: несколько скрининговых вопросов о наличии у ребенка поведенческих проблем, нарушении внимания и импульсивности, сведения о его успеваемости в школе и уровне двигательной активности могут оказаться достаточными. Такую же роль могут играть скрининговые опросники, которые предлагается заполнить родителям, а также информационные материалы на столиках или стендах в приемной и т.п. Очень важную роль в раннем выявлении ГРДВ играют также педагоги, в частности воспитатели детских садов и учителя младших классов. В учебно-воспитательном учреждении не заметить ребенка с ГРДВ очень трудно, а потому важно распространять информацию об этом расстройстве именно в среде педагогов.

Следующий этап диагностики может осуществляться в рамках мультидисциплинарной команды, которая специализируется на предоставлении услуг детям с поведенческими расстройствами и их семьям. В состав такой команды должны входить, по меньшей мере, два специалиста – психиатр и психолог.

Выводы. Диагноз гиперкинетического расстройства не является приговором. Он всего лишь означает, что ребенок с таким расстройством способен достичь тех же целей в жизни, что и его здоровые ровесники, но для этого придется приложить значительно больше усилий как самому ребенку, так и его взрослому окружению.

Поскольку расстройство имеет биологическую почву, оно может поддаваться медикаментозной коррекции, что значительно облегчает функционирование ребенка. Гиперкинетическое расстройство – это хроническое заболевание. Симптомы его проявляются годами, ни один вид лечения и коррекции не способен полностью их устранить, однако взаимодействие медицинских специалистов, родителей, воспитателей и учителей может способствовать значительному их снижению и улучшению состояния ребенка.

Дети с гиперактивностью и дефицитом внимания нуждаются в более широкой помощи, чем может предложить современная детская психиатрическая служба с ее традиционно бедным для нашей страны спектром услуг.

Список литературы

- Ковалев В.В. Психиатрия детского возраста: Руководство для врачей. – М.: Медицина, 1979. – 32 с.
- Марценковский И.А., Ткачева О.В., Марценковская И.И., Бикшаева Я.Б. Гиперкинетическое расстройство (введение в проблему): Украинский НИИ социальной и судебной психиатрии и наркологии; Газета «Новости медицины и фармации», Психиатрия (303), 2009. (тематический номер) / В помощь психиатру.
- Мэш Эрик, Вольф Дэвид. Детская патопсихология. Нарушения психики ребенка, 2003. – 511 с.
- Романчук О.И. Синдром дефицита внимания и гиперактивности у детей / пер. с украинского. – М.: Генезис, 2010.

УДК 008:39

ЯЗЫКОВЫЕ И КУЛЬТУРНЫЕ КОНФЛИКТЫ, ВОЗНИКАЮЩИЕ ПРИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

*Арсеева С.Б.,
старший преподаватель, КГПИ,
г. Костанай, Казахстан*

Аннотация

Аталмыш мақалада болашаққа бағытталған мәдениетаралық қарым-қатынас үрдісі қарастырылған.

Аннотация

В данной статье рассматриваются процессы межкультурной коммуникации с ориентацией на современность.

Abstract

This article describes the processes of intercultural communication with a focus on the present.

Түйінді сөздер: тіл, өнер, әдебиет, мәдениет, тарих.

Ключевые слова: язык, искусство, литература, культура, история.

Keywords: language, art, literature, culture, history.

Язык – это средство общения с другими людьми и одновременно орудие мыслительной активности, ибо в значительной мере мы мыслим словами. Очевидно, существует очень глубокая связь между языком и культурой, выражающаяся через него, тем более, когда язык и культура принадлежат к тому же самому обществу, народу или государству, реализующемуся в культуре и выражающемуся в языке. Следует знать, что усвоение другого языка дает возможность не только интегрироваться в другую группу, но и идентифицироваться с другой культурой, отличной от родной культуры. Исследователь теории невербальной коммуникации и межкультурных отношений Л.М. Варна выделил шесть основных препятствий, или «камней преткновения», мешающих эффективной межкультурной коммуникации.

К таковым относятся следующие:

Допущение сходств. Одной из причин непонимания при межкультурной коммуникации становится то, что люди наивно предполагают, будто все они одинаковы или, по крайней мере, достаточно схожи для того, чтобы легко общаться друг с другом. Разумеется, всем людям присущ ряд базовых сходств в биологических и социальных потребностях. Однако коммуникация – это уникальная человеческая особенность, которую формируют специфические

культуры и общества. Действительно, коммуникация представляет собой продукт культуры. Кроме того, выходцы из некоторых культур делают больше допущений в отношении сходств, чем выходцы из других; то есть степень допущения людьми того, что другие им подобны, варьирует для разных культур. Таким образом, само допущение сходств представляет собой культурную переменную. Ситуация оказывается сложной, когда одно и то же понятие выражается по-разному в разных языках.

Называя такой предмет, как «палец», на английском языке, необходимо уточнить, что имеется в виду: палец руки и ноги, и если руки, то какой палец, потому что, как известно, пальцы руки, кроме большого, у англичан называются *fingers*, большой палец – *thumb*, а пальцы ноги – *toes*.

Языковые различия. Когда люди пытаются общаться на языке, который знают не в совершенстве, они часто полагают, что слово, фраза или предложение имеют одно и только одно значение – то, которое они намерены передать. Делать такое допущение – значит игнорировать все остальные возможные источники сигналов и сообщений, включая невербальную экспрессию, интонацию голоса, позу, жесты и действия. Поскольку люди цепляются за одиночные, простые интерпретации того, что, в сущности, является сложным процессом, постольку в коммуникации будут возникать проблемы.

Так, например, лиса – род млекопитающих семейства псовых. Но для большинства говорящих на русском языке это слово еще ассоциируется с хитростью и изворотливостью. Поэтому для русскоязычного человека вполне допустимо сказать о ком-либо: «Она настоящая лиса», подразумевая особенность характера данной персоны – хитрость.

В Японии в разговорах люди всячески избегают слов «нет», «не могу», «не знаю», словно это какие-то ругательства, нечто такое, что никак нельзя высказать прямо, а только иносказательно, обиняками. Даже отказываясь от второй чашки чая, гость вместо «нет, спасибо» употребляет выражение, дословно обозначающее «мне уже и так прекрасно».

Если ваш токийский знакомый говорит: «Прежде чем ответить на ваше предложение, я должен посоветоваться с женой», – то не следует думать, что он поборник женского равноправия. Это лишь один из способов не произносить слова «нет».

Ошибочные невербальные интерпретации. Как мы видели, в любой культуре невербальное поведение составляет большую часть коммуникативных сообщений. Но очень трудно полностью понимать невербальный язык культуры, не являющейся вашей собственной. Неправильная интерпретация невербального поведения может легко привести к конфликтам или конфронтации, которые нарушают коммуникативный процесс.

Знак «о'кей». Он получается, если вы соедините в круг указательный и большой палец. В США это означает, что «все хорошо, даже прекрасно». В Японии этот жест означает «деньги». Во Франции он значит «ноль». В Мексике – секс. В Эфиопии – гомосексуальность. В Бразилии – это непристойный жест, обозначающий сексуальные отношения.

«Большой палец вверх». В США поднятый вверх большой палец, когда остальные пальцы сжаты в кулак, обозначает «все хорошо». В Европе для этого жеста есть сходное значение, например во Франции таким образом обозначают «отлично». В Японии этот жест означает «приятель». В Иране и Сардинии – это непристойный жест.

«Сжатая кисть». Этот жест образуется, когда пальцы и большой палец руки сжаты и вытянуты, ладонь направлена вверх. В США такой жест не имеет четкого значения. В Италии означает «что ты хочешь сказать?». В Испании – «хорошо». В Тунисе – «подожди». На Мальте – «ты, может быть, и кажешься хорошим парнем, но в действительности ты – плохой».

«Кивок головой». В США движение головой вверх и вниз значит «да», покачивание из стороны в сторону значит «нет». В некоторых странах Африки и в Индии верным будет как раз обратное: кивание вверх и вниз значит «нет», а покачивание из стороны в стороны – «да».

Толкование этого знака означает, что в некоторых странах, например в Корее, имеет несколько подобных значений – «я не знаю» (в США это передается пожатием плечами).

В Болгарии несогласие демонстрируют отбрасывая голову назад и затем возвращают ее в прямое положение – жест, который часто ошибочно истолковывается американцами как знак согласия.

Предубеждения и стереотипы. Как говорилось ранее, стереотипы и предубеждения в отношении людей – естественные и неизбежные психологические процессы, которые влияют на все наши восприятия и коммуникативные контакты. Излишняя опора на стереотипы может помешать нам объективно посмотреть на других людей и их сообщения и найти подсказки, которые помогут проинтерпретировать эти сообщения в том ключе, в котором нам намеревались их передать. Стереотипы поддерживаются множеством психологических процессов (включая избирательное внимание), которые могут негативно влиять на коммуникацию.

Принято считать, например, что главное в английском национальном характере – уравновешенность, во французском – страстность, в американском – прагматичность, в немецком – пунктуальность.

Стремление оценивать. Культурные ценности также влияют на наши атрибуции в отношении других людей и окружающего нас мира. Различные ценности могут вызывать негативные оценки, которые становятся еще одним камнем преткновения на пути к эффективной межкультурной коммуникации.

Когда китаец видит впервые, как европеец или американец идет под руку с женщиной, порой даже ее целует, это кажется им чрезвычайно бесстыдным.

Если к европейцу приходит гость и восхищается картиной на стене, вазой или другой безделушкой, хозяин доволен. Если европеец начинает восторгаться вещицей в доме китайца, хозяин дарит ему этот предмет – того требует вежливость.

В странах СНГ принято ничего не оставлять на тарелке, в Китае к чашке сухого риса, которую подают в конце обеда, никто не притрагивается – нужно показать, что ты сыт.

Повышенная тревога или напряжение. Эпизоды межкультурной коммуникации часто связаны с большей тревогой и стрессом, чем знакомые ситуации внутрикультурной коммуникации. Поэтому часто люди ведут себя неестественно в непривычной для них обстановке, что может расцениваться другими участниками коммуникации как нежелание общаться с ними.

Учитывая все описанные проблемы, мы можем спросить: как нам их преодолеть, чтобы стать участником эффективной межкультурной коммуникации?

Сформулируем четыре основополагающих принципа межкультурной коммуникации.

Межкультурное общение и взаимодействие основано на понимании культурных различий. Эффективное взаимодействие имеет место тогда, когда человек не просто соглашается с тем, что различия существуют, а понимает сущность этих различий, принимает специфику иной культуры, учитывает эту специфику в своем поведении.

Межкультурная коммуникация терпит неудачу, если:

а) осуществляется покушение на систему ценностей, принятых в культуре другого человека;

б) затрагиваются национальные чувства;

в) унижается национальное достоинство.

Система культурных ценностей отражает картину мира другого человека, его базовые социальные убеждения и представления. Любая попытка разрушить ее приводит к утрате контакта, возникновению барьеров в общении, закрытости, самозащите и защите своей самобытной культуры. О ценностях не спорят! Унижение национальных чувств и национального достоинства проявляется в виде предубеждений, предрассудков и дискриминации, что несет большую угрозу дальнейшему продолжению и развитию межкультурной коммуникации. Между национальными чувствами и национальным достоинством имеются различия. Национальные чувства обращены в прошлое, затрагивают глубинные слои коллективного бессознательного. Когда мы допускаем отрицательные высказывания о прошлом народа, его поражении, поражении, мы затрагиваем национальные чувства. Национальное достоинство обращено в будущее. Когда мы говорим о невозможности достижений народа в будущем, об отсутствии перспектив развития, мы затрагиваем национальное достоинство. Униженные на-

циональные чувства, поруганное национальное достоинство составляют коллективную бессознательную основу возникновения национализма, а также таких его проявлений в современном мире, как фашизм, экстремизм и терроризм. Поэтому проявление уважения, интереса к культуре народа, позитивная оценка перспектив его развития – залог эффективной межкультурной коммуникации.

В процессе межкультурной коммуникации важна ориентация на будущее, а не на прошлое. Безусловно, приступая к межкультурному общению, необходимо знать прошлое, историю своего и чужого народа, их культуру, искусство, литературу, историю взаимоотношений между ними.

Цель межкультурной коммуникации – приоритет соблюдения своих интересов в своей культуре и приоритет соблюдения интересов партнера в его культуре. В межкультурной коммуникации необходим особый подход к соблюдению интересов представителей двух культур. Здесь должна иметь место защита не только своих собственных интересов, но и интересов своего народа в целом. Приоритет защиты интересов представителей какой-либо культуры зависит от того, на чьей территории происходит коммуникация.

Принципы межкультурного взаимодействия и общения разрабатывались не только в научной, но и в художественной и публицистической литературе. В.В. Овчинников, автор известных книг «Ветка сакуры», «Корни дуба», «Вознесение в Шамбулу. Сто дней в Тибете», предлагает следующие принципы межкультурного взаимодействия.

Заставьте себя осознать и поверить в то, что каждый народ может быть не похож на другой.

Преодолейте этноцентризм, то есть привычку мерить людей на свой «аршин». Такое преодоление создает условия для более легкой адаптации к чужой культуре.

Поймите, что у других людей существуют другие правила жизни.

Узнайте как можно больше о культуре других стран, проявите глубокую культурную компетентность.

Отдавайте как можно больше знаний, будьте интересны для всех народов.

«Платиновое» правило: «Делай так, как делают другие. Делай так, как они любят, как им нравится». Этим правилом следует руководствоваться при межкультурном взаимодействии и общении. Оно означает, что, попадая в чужую культуру, целесообразно поступать в соответствии с нормами, обычаями, традициями этой культуры, не навязывая своих религии, ценностей, образа жизни. «Платиновое» правило отражено в пословицах и поговорках разных народов. Русская пословица: «В каком народе живешь, того обычая и держишься». Осетинские пословицы: «На чьей арбе сидишь, того песню пой»; «Кто своих не любит, тот чужих не будет любить».

«Платиновое» правило опирается на идею культурного релятивизма, которая провозглашает не просто равенство разных культур, а особую ценность, значимость каждой для всего человечества. Применение этого правила в межкультурной коммуникации позволяет людям отказаться от этноцентрической позиции и осознать, что о культурах нельзя судить, опираясь на собственные представления, стереотипы, ценности, что народы нельзя ранжировать по степени их кажущейся примитивности или избранности. Народы просто отличаются друг от друга. Каждый создает свою уникальную культуру, свои системы ценностей и правила поведения, которые позволяют им существовать в сложном природном, социальном и этническом мире.

Список литературы

Варна Л.М. Теории невербальной коммуникации и межкультурных отношений. – М.: ЗАО «Издательство БИНОМ», 1991. – 67 с.

Почебуг Л.Г. Взаимопонимание культур: методология и методы этнической и кросскультурной психологии. Психология межэтнической толерантности: учебное пособие. – СПб: Издательство Санкт-Петербургского университета, 2007. – 281 с.

Сигуан М., Макки У.Ф. Образование и двуязычие. – М.: «Педагогика», 1990. – 26–27 с.

УДК 94(470)

**АЛЕКСАНДР ГУМБОЛЬДТ: ВСТРЕЧИ С ПОЛИТИЧЕСКИМИ ССЫЛЬНЫМИ
В СИБИРИ И КАЗАХСТАНЕ****Духин Я.К.,***кандидат исторических наук,
доцент кафедры всемирной истории
и общественных дисциплин, КГПИ,
г. Костанай, Казахстан***Аннотация***Ұсынылып отырған мақалада белгілі неміс ғалымы А. Гумбольдтың Ресейге саяхат жасау барысында Қазақстан мен Сібірде саяси айдауда болған өкілдермен өзара қарым-қатынасқа түсуі анықталады. Ғылыми әдебиеттер мен деректер кеңінен қолданылған.***Аннотация***В настоящей статье рассматриваются взаимоотношения ссыльных в Казахстане и Сибири с немецким ученым А. Гумбольдтом во время его путешествия по России. Широко представлены источники и научная литература.***Abstract***In the present article relationship of exiled in Kazakhstan and Siberia with the German scientist A. Humboldt is considered during his travel across Russia. Sources and scientific literature are widely presented***Түйінді сөздер:** *саяси айдау, декабристер, саяхатшы, патша озбырлығы, қазақ даласы, полиция бақылауы, ғылыми байланыстар.***Ключевые слова:** *политическая ссылка, декабристы, путешественник, царский произвол, казахская степь, полицейский надзор, научные контакты.***Keywords:** *political reference, decembrists, traveler, imperial tyranny, kazakh steppe, stakeout, scientific contacts.*

Его называли «Аристотелем XIX века». И вовсе не случайно. Глубина познания мира этим человеком была неизмеримо велика.

Имя его – Александр Фридрих Вильгельм фон Гумбольдт.

О нем и его экспедиции в Россию в 1829 г. уже много сказано, написано, исследовано. Любопытный читатель может удовлетворить свой интерес, имея вполне доступные издания и, наконец, возможности интернета. Последнее обстоятельство освобождает нас от анализа богатого наследия ученого и позволяет сосредоточить внимание на выявлении его контактов с ученой и ссыльной политической средой в Сибири и Казахстане.

Нельзя сказать, что эти эпизоды из жизни А. Гумбольдта исследователи его творчества вовсе оставляли в стороне, без внимания. Но, изучив массу различных по характеру книг и источников, мы убедились в наличии лишь обрывочных свидетельств, никак не связанных между собой единством замысла, общим сюжетом и композицией. Возможно, это объясняется тем, что подобные сведения зачастую даны самим Гумбольдтом и его сопровождающими в скрытной, а порой и в иносказательной форме, без изложения суждений общественно-политического звучания.

Тема ссыльных, как, впрочем, и других аспектов политической жизни в разных ее оценках, Гумбольдтом не затрагивалась, она была табу, под запретом. В качестве приглашенного царским правительством гостя, связанный обязательством заниматься только научными изысканиями, ученый не мог игнорировать недвусмысленный совет министра финансов России Георга Канкрин не вникать в политику. Уже в ходе путешествия он писал министру:

«Само собой разумеется, что мы ограничиваемся наблюдениями над мертвой природой и избегаем всего, что касается человеческих учреждений и условий жизни низших классов народа...» (Г. де Терра, 1961, с. 263). Гораздо позднее, в 1843 г., он писал астроному Г.Х. Шумахеру в Копенгаген весьма откровенно: «Мне стоило больших усилий три тома моей «Центральной Азии» посвятить русскому царю; но это нужно было сделать, так как экспедиция была совершена на его средства» (Невский В.В., 1959, с. 42). Прекрасно осознавая указанную зависимость, Гумбольдт обещал и сдержал данное министру слово.

Сказанное выше вовсе не исключает наличия сведений, хотя пусть и косвенных, позволяющих проследить не только внешние контакты с политической средой, но и проникнуть в сферу идейной близости Гумбольдта с ее представителями. Об этом несколько ниже, а пока несколько суждений, без которых содержание основной темы повествования будет затруднено.

Начнем, пожалуй, с весьма авторитетного мнения ученого, путешественника и геолога И.В. Мушкетова. Так вот, он отмечает: «...благодаря отчасти совершенным экспедициям, а главным образом общему прогрессу науки, в цивилизованной Европе возбудился в это время (конец XIII–нач. XIX в.) живейший интерес к Азии...» (Мушкетов И., 1886, с. 117). Приведенное суждение дает нам ключ к пониманию желания Гумбольдта посетить Азию с научными целями, о чем он задумался будучи еще студентом Фрайбергской горной академии, серьезно изучая азиатские языки, картографические и литературные материалы. Своему однокашнику горному инженеру В.Ю. Соймонову ученый позднее, в 1793 году, напишет: «Я не скрою, что уже три года это одно из моих самых горячих желаний» (Скурла Г., 1985, с. 199). А пока Гумбольдт не терял времени, за несколько лет успел себя прославить серьезными исследованиями Европы и различных регионов Центральной и Латинской Америки. По возвращении из долгой американской поездки ученый заявил: «Моя ближайшая цель – путешествие в Азию». Планы громадные, о чем и было заявлено: «Я хотел бы начать с того, чтобы пересечь всю Азию между 58–60 градусами широты, через Екатеринбург, Тобольск, Енисейск и Якутск до вулканов Камчатки и берегов Океана» (Маркин В., 2002).

Мечта едва не получила осуществление в 1810 и 1811 годах, когда от имени императора Александра I председатель Государственного совета канцлер Н.П. Румянцев приглашал А. Гумбольдта принять участие в русской миссии в Кашгар и Тибет. К большому разочарованию ученого мероприятию помешала война 1812 года. Пройдут годы, мечта не исчезла, и вот уже сам Гумбольдт в 1827 году предлагает русскому правительству организовать экспедицию на Урал и Алтай. Предложение не было проигнорировано, и теперь уже Николай I и члены царской фамилии через министра финансов Г. Канкринна приглашают ученого совершить путешествие на Восток с известным нам уже условием: не касаться никоим образом проблем политических.

Май 1829 года Гумбольдт встречал уже в Петербурге, откуда и началось восьмимесячное путешествие. Ввиду довольно преклонного возраста (60 лет), ему не под силу было осуществление ранее высказанного желания посетить Якутск и Камчатку. Пришлось ограничиться Уралом, Западной Сибирью, Алтаем, северными районами Казахстана, Каспийским морем. Это были как раз районы сосредоточения известного числа политических ссыльных, представленных декабристами и польскими революционерами.

Считаем целесообразным сначала обратиться к свидетельству декабриста Н.И. Тургенева о том, что Гумбольдт высоко ценил идеалы декабристов («Пушкин». Материалы и исследования, с. 250). Удивляться данному обстоятельству вряд ли есть основания, принимая во внимание как достаточно прогрессивную политическую ориентацию ученого, так и личные контакты со ссыльными, поражавшими его своей высоконравственной энергетикой и подлинным научным патриотизмом.

Итак, А. Гумбольдт в Западной Сибири, позади огромные версты пути, многочисленные встречи с разными людьми. Весьма примечательное событие произошло в г.Тобольске. Здесь отбывал ссылку за подозрение в убийстве во время карточной игры (вина следствием

не была доказана) знаменитый музыкант и композитор А.А. Алябьев. Многие исследователи полагают, что истинной причиной ссылки было неприязненное отношение Николая I за близкие сношения композитора с декабристами, иначе трудно объяснить крайнюю суровость наказания, последовавшего даже после снятия обвинения (Шалаева Г.П., 2008, с. 28).

А. Гумбольдту представили композитора. Результатом встречи и очень благожелательного расположения ученого к А. Алябьеву явилось написание последним «Гимна для хора и оркестра в честь ученого А. Гумбольдта». Гимн впервые был исполнен 15 августа 1829 г. в военном училище Омска при возвращении путешественника из Алтая.

Позднее, уже возвратившись в Берлин, А. Гумбольдт передал подаренную ему партитуру «Гимна» А. Алябьева местному оркестру. Генералу Вельяминову в Тобольск великий немец напишет: «Играли у себя, и были многие довольны» (<http://www.rusdeutsch> 74. ru./newspaper).

Столицей Западно-Сибирского края служил город Омск. Он являлся средоточием общественной и культурной жизни, отсюда внимательно следили за всем тем, что происходило в империи, и декабристское движение не осталось без внимания омской общественности. Тот факт, что через Омск проследовало в сибирскую каторгу и ссылку значительное число репрессированных революционеров, не мог оставить равнодушным местное интеллигентное общество.

К моменту появления А. Гумбольдта в Омске в пределах Западной Сибири проживало более десятка ссыльных декабристов. Среди них были достаточно известные деятели движения – С.М. Семенов, М.И. Муравьев-Апостол, С. Палицын и др. Поскольку А. Гумбольдту приходилось иметь более тесные контакты с С. Семеновым, остановимся на этом факте более подробно.

Начнем с того, что все декабристы, знавшие С. Семенова, отмечали его глубокую эрудицию, образованность и честность («Декабрист М.И. Муравьев-Апостол». Воспоминания и письма, 1922, с. 74).

Он был выходцем из духовного звания, воспитывался в Орловской духовной семинарии. По указу Священного синода исключен был из духовного звания и принят «своекоштным» студентом Московского университета. По воспоминаниям его товарища Д.Н. Свербева, стал С. Семенов «красою студенчества», поражающим все «духом премудрости и разума и глубиной познаний». Помимо всего прочего, «он замечателен был строгою диалектикою и неумолимым анализом всех, по его мнению, предрассудков... всю душою предан был энциклопедистам XVIII века...». Уже в университете С. Семенов проявил себя человеком весьма радикальных политических взглядов, о чем свидетельствовала его позиция, занятая во время знаменитого диспута с деканом Н.Н. Сандуновым (Свербеев Д.Н., 1989, с. 76–77).

Приняв весьма усердное участие в деятельности декабристских организаций, С. Семенов после ареста и девятимесячного содержания в Петропавловской крепости был выслан «для употребления ... на службу» в распоряжение генерал-губернатора Западной Сибири. Определенный сначала в канцелярию Омского областного совета, ссыльный декабрист по капризу губернатора П.М. Капцевича вскоре был направлен столоначальником окружного управления в г. Усть-Каменогорск. Работа требовала больших знаний местных условий: Семенову приходилось иметь дело с киргизской степью, а это вынуждало к постоянным поездкам, во время которых изучались местность, быт, обычаи местного населения, он находился в контактах со среднеазиатскими и китайскими купцами, позволявшими быть в курсе сложных проблем внешнеполитического характера.

Прибывшему для изучения края А. Гумбольдту нужен был именно такой знающий местность грамотный европейски образованный человек. По свидетельству декабриста Н.И. Лорера, «узнав, что в городе... проживает чиновник, знающий прекрасно языки французский и немецкий, хотя и сосланный по 14 декабря, Гумбольдт просил начальство отпустить его с ним...» («Записки декабриста Н.И. Лорера», 1931, с. 180–181). Последовало обращение к управляющему областью генералу В.И. Сен-Лорану посодействовать в подборе именно та-

кой кандидатуры для включения в состав экспедиции. Будучи осведомленным о способностях С. Семенова, генерал дал распоряжение управляющему Усть-Каменогорским округом майору Барташевичу вызвать его в Омск и назначить сопровождать знаменитого немецкого ученого А. Гумбольдта в его путешествии по Восточному Казахстану (Центральный государственный архив РФ. III отдел. I эксп. Ф.109. Оп. 5. Д. 61. Ч. 176. л.29).

Знакомство для обоих оказалось весьма полезным и плодотворным. При поездке по Прииртышью, которое он ранее успел основательно изучить, С. Семенов давал ученому путешественнику весьма ценные сведения о природе, этнографии, истории края, организовывал встречи со старшинами кочующих казахов, рассказывал о караванных путях в Китай и Среднюю Азию. Участники экспедиции отмечали, что все это делалось с таким великолепным знанием дела, что впоследствии А. Гумбольдт с искренней похвалой отозвался о ссыльном и «выразил удивление, что даже в Сибири сопровождавший его оказался человеком высокообразованным» («Декабрист М.И. Муравьев-Апостол». Воспоминания и письма, 1922, с. 74). Но вот что интересно: все эти суждения ученого немца высказывались потом, издавека, порой завуалированно. В то время как декабрист щедро делился своими познаниями о местах путешествия, упоминания об этом и его имени практически нигде не обнаруживаются. Будем винить в этом путешественника? Вряд ли стоит это делать. Ему было вполне понятно, что любая информация о декабристах, будь даже закамуфлированная в научном тексте, может повлечь за собой тяжкие последствия для ссыльного. А потому – умолчание...

Нам трудно сейчас восстановить в конкретике характер отношений ученого и декабриста, но проявление симпатий друг к другу несомненно. Вне всякого сомнения – ученый знал о восстании декабристов. И когда представилась возможность общения с одним из них, и не последним по значимости, он вряд ли упустил возможность удовлетворить свой интерес личным контактом и беседами, тем более в условиях отсутствия надзора, достаточно откровенными. Свидетельства декабриста Н.И. Лорера не оставляют никаких сомнений по этому поводу: «... Во время *долгого собеседничества (так! – Я.Д.)* с Гумбольдтом Семенов сумел снискать снисхождение и дружбу его, рассказав ему все наше павшее дело» («Записки декабриста Н.И. Лорера», 1931, с. 180–181).

Когда-то Гумбольдт высказал весьма интересное суждение. Приведем его: «Обязанность путешественника, видевшего ближе то, что терзает и унижает человеческую природу, – довести жалобы несчастного до сведения тех, чей долг их облегчить» (Сафронов В.А., 1959, с. 145).

И вот теперь ученому представилась такая возможность. Во время совместных путешествий с декабристом последний «... так расположил своего спутника в свою пользу, – писал Н.И. Лорер, – что Гумбольдт обещал Семенову по возвращении своем в Петербург хлопотать о его прощении и лично просить за него государя» («Записки декабриста Н.И. Лорера», 1931, с. 180–181). Слово свое путешественник сдержал: по возвращении в Петербург во время аудиенции у императора он сказал ему буквально следующее: «Я был поражен и восхищен, Ваше Величество, встречая в самых отдаленных углах Вашей необъятной империи истинно образованных людей», и при этом назвал имя С. Семенова. Гумбольдт надеялся на снисхождение ссыльному и не мог себе представить, как его похвала хлестко ударит по декабристу, которого приказано было употребить «на службу в отдаленном месте, без права выезда».

Здесь следует внести некоторые уточнения. Оказалось, в свое время генерал-губернатор Западной Сибири И.А. Вельяминов был явно против решения Сен-Лорана о прикомандировании С. Семенова к экспедиции Гумбольдта, а потому, чтобы себя обезопасить на случай обвинения в послаблении «государственному преступнику», направил донос шефу жандармов А.Х. Бенкендорфу, где сообщал: «Находя майора Барташевича виновным в своевольном дозволении Семенову сопровождать барона Гумбольдта, я предписал майора Барташевича арестовать на два месяца с исправлением должности, ибо я думаю, что Семенов выпросился сопровождать барона Гумбольдта единственно для того, чтобы посредством его

исходатайствовать себе всемилостивейшее прощение...» (ЦГАРФ. III отд. 1эксп. Ф.109. Оп. 5. Д. 61. Ч. 176. л. 29). Таким образом, царь задолго до беседы с Гумбольдтом из доклада Бенкендорфа знал о недозволенном послаблении декабристу и принял донос Вельяминова к сведению. Ходатайство А. Гумбольдта лишь ускорило принятие мер. Вместо поощрения Семенов очутился в глухом и далеком Туринске.

Вызывает некоторое недоумение то, что во время пребывания в Усть-Каменогорске и Бухтарминске у Гумбольдта не состоялась встреча с другим декабристом – Матвеем Ивановичем Муравьевым-Апостолом, отбывавшим здесь ссылку. По крайней мере, ни прямых намеков самого путешественника, ни косвенных указаний других источников об этом нет. Видимо, либо власти скрывали от Гумбольдта факт пребывания М. Муравьева-Апостола в местах, по которым путешествовал ученый, либо установили жесткий полицейский надзор на случай всяких непредвиденных шагов со стороны путешественника. Интересно, что сам декабрист ни разу не упоминает об ученом в своих воспоминаниях, хотя скрыть факт пребывания столь значимой личности в Бухтарминске от декабриста вряд ли было возможно.

А вот о вполне вероятной встрече с А. Гумбольдтом отбывающего ссылку в Семипалатинске декабриста С.М. Палицына можно судить более определенно. Сначала несколько слов о декабристе. Прапорщик С. Палицын служил в Генеральном штабе и узнал о существовании Северного общества в апреле 1825 г. После восстания он, по постановлению следственной комиссии, после года отбывания в крепости был переведен в «Петровский гарнизонный батальон тем же чином» (Российский государственный военно-исторический архив. Ф. 36. Оп. 7/850. Св. 51. Д.31,1829, л.6об.–7).

В марте 1828 г. командир батальона доносит в III жандармское отделение о том, что прапорщик Палицын «в последнее время изменил хорошее поведение, не соблюдает воинской дисциплины, не оказывает старшим себя должного уважения...» (Российский государственный военно-исторический архив. Ф. 36. Оп. 7/850. Св. 51. Д.31,1829, л.6). Следствием доноса явился перевод ссыльного декабриста в отдаленный Семипалатинский гарнизонный восьмой батальон. Полицейский надзор выявил исключительный интерес семипалатинцев к личности С. Палицына: он становится предметом «особенного их внимания, толков и разговоров» (ЦГАРФ. III отд. 1эксп. Ф. 109. Оп. 5. Д.61, ч.140. л.7 об.).

Пребывание в Семипалатинске совпало с посещением города А. Гумбольдтом. Трудно сказать, состоялась ли встреча. В таких случаях принято спрашивать: «А был ли мальчик?» Если принять в расчет, что С. Палицын был офицером–топографом, то у немецкого путешественника он не мог не вызвать профессионального интереса, да и сам ученый являлся слишком масштабной личностью, чтобы не заинтересовать декабриста. По крайней мере, в письме к брату Александру Баранцову 27 сентября 1829 г. С. Палицын сообщает: «... более месяца, что собираюсь писать к Вам и послать обещанные и в половину написанные описания пребывания здесь барона Гумбольдта, и знаменитого бала, бывшего здесь 17 числа сентября; но всегда случается, что в день почти находит на меня ужасная хандра, и я бываю не в состоянии взяться за перо, а потому откладываю до следующего раза...» (ЦГАРФ. III отд. 1эксп. Ф. 109. Оп. 5. Д.61, ч.140, л. 5об.). Чтобы давать «описания», нужно было, по крайней мере, войти в контакт с ученым, и он, видимо, состоялся, ибо иначе уже наполовину написанного письма и не было бы. А вот последовал ли «следующий раз» с окончанным описанием пребывания А. Гумбольдта – остается неизвестным, по крайней мере, следов подобного свидетельства обнаружить не удалось.

Когда в 1831 г. власти Западной Сибири, приступая к рекогносцировке и топографической съемке в пяти пунктах Казахской степи, решили «употребить в помощь» «государственного преступника» Палицына, генерал-губернатор Вельяминов обратился к военному министру графу Чернышеву с просьбой направить его для съемок «степи по р.Аягузу до оз. Балхаш» как имеющего «отличные способности и ученость».

На докладе Чернышева император оставил следующий автограф: «Как прежние поступки и склонность прапорщика 8 линейного батальона Палицына не позволяют ожидать,

чтобы он когда-либо был благонадежен, употребить Палицына на съемку и описание Киргизской степи в таком только случае, когда бы в том настояла самая крайняя необходимость, но и тогда не иначе как под строжайшим надзором совершенно благонадежного человека...» (РГВИА. Ф. 36. Оп. 9/852. Д. 61, л.5 об.). Узнав о высочайшем мнении, Вельяминов не решился включить декабриста в состав топографической экспедиции. В 1832 г. Николай I позволил Палицыну искупить «свою вину» под пулями кавказских горцев.

Из Восточного Казахстана путь А. Гумбольдта проследовал в Оренбургский край, место ссылки многих декабристов и польских политических ссыльных. С одним из них, Иваном (Яном) Виткевичем, путешественник лично познакомился и был в восторге от его ума и учености. В формулярном списке рядового 4-го линейного Оренбургского батальона, расположенного в крепости Орск, Ивана Викторовича Виткевича, наряду со сведениями о знании им российской, немецкой, французской и польской грамоты, отмечалось, что он по конфирмации великого князя Константина Павловича в 1823 г. «за учреждение тайного общества под названием «Черные братья» и за сочинение возмутительных писем и стихов лишен дворянства с удалением в солдаты без выслуги» (Государственный архив Оренбургской области. Ф. 6. Оп. 18. Д. 94., л.3–4). «Государственному преступнику» в то время всего было лишь 14 лет.

Остановившись в Орске, А. Гумбольдт каким-то образом узнал, что в числе сосланных туда рядовых есть очень образованный и отлично знакомый с восточными языками молодой человек. Известный своими воспоминаниями, в том числе и об оренбургской старине, впоследствии западно-сибирский генерал-губернатор, А.О. Дюгамель оставил весьма примечательное свидетельство: «Живя на границах с Азией, он (И. Виткевич – Я. Д.) стал изучать языки арабский, персидский и татарский и достиг такого теоретического и практического знакомства с этими языками, что мог без труда объясняться на них. Видя исключительный интерес ссыльного поляка ко всему, что касалось Казахской степи, военный губернатор П.П. Сухтелен стал посылать И. Виткевича с различными поручениями в Среднюю и Младшую орду. Несмотря на это, Виткевич, быть может, еще прозябал бы долго в забвении, если бы знаменитый А. Гумбольдт, во время своего научного путешествия по Уральским горам не остановился, благодаря счастливой случайности, в том самом доме, в котором жил Виткевич. Расставленные на полке сочинения обратили на себя внимание Гумбольдта (в том числе несколько томов самого ученого – Я.Д.); он пожелал познакомиться с солдатом, и Виткевич был ему представлен...» (Дюгамель А.О. 1885, с. 102).

Поговорив с молодым человеком, А. Гумбольдт поразился его серьезности и широким познаниям. По приезде в Петербург после аудиенции у императора он написал письмо с просьбой к оренбургскому генерал-губернатору В.А. Перовскому обратить внимание на Виткевича и смягчить по возможности его участь. В письме, в частности, отмечалось, что Гумбольдт при беседе с царем «испрашивал монаршей милости о производстве в унтер-офицеры и в офицеры в непродолжительном времени состоящих в крепостях: в Орской Ивана Виткевича, в Верхне-Уральской Елисея Песляка и в Троицкой Виктора Ивашкевича. Государю угодно было объявить мне, что участь их будет облегчена...». Ученый сверх того просил В. Перовского прикомандировать И. Виткевича к учрежденной в Оренбурге пограничной комиссии...» (Государственный архив Оренбургской области. Ф. 6. Оп. 18. Д. 94, л. 47). Есть версия о том, что узнавший в Петербурге из уст Гумбольдта о судьбе ссыльного и о желании ему помочь писатель В.И. Даль во время посещения Оренбурга передал это мнение В. Перовскому (<http://hron.ru/index.php.content>).

Дальнейшая судьба И. Виткевича одновременно и интересна, и трагична. Генерал В. Перовский, учитывая просьбу Гумбольдта и монаршую милость, перевел И. Виткевича в Оренбург, сделал своим адъютантом и в 1832 г. добился производства в портупей-прапорщики. Генералу, обратившему серьезное внимание на взаимоотношения России и Казахстана с ханствами Средней Азии, очень нужны были люди, знавшие восточные языки и способные

доставлять научные и политические сведения о южных соседях. И. Виткевич как нельзя лучше подходил для этих целей.

В 1835 г. последовало высочайшее повеление командировать И. Виткевича в Хиву и Бухару с секретным заданием – собрать наиболее полные сведения об их политическом состоянии. В архиве Санкт-Петербургского отделения Академии наук РФ хранится интересная «Записка, составленная по рассказам Оренбургского линейного батальона №10 прапорщика Виткевича, относительно пути его в Бухару (*так!*) и обратно». В ней содержатся весьма интересные наблюдения за жизнью обитателей Казахской степи, об их незащищенности перед произволом хивинских властей. И. Виткевич писал: «... наши так называемые подданные подвергались, по незащищенности своей, всем произвольным притеснениям и поборам хивинцев. Кайсаки, и особенно чумекейцы, Дерт-Каринцы, беспрестанно говорят о том, что ожидают, не пойдут ли русские на Хиву; они бы без всякого сомнения приняли в этом деятельное участие» (Архив Академии наук РФ (Петербургское отделение). Ф. 56. Оп. 1. Д. 19. л.4 об.–5 об.).

Кроме Бухары И. Виткевич побывал в Афганистане и Персии и вернулся зимой 1836 г. из опасного путешествия, блестяще выполнив поручения В. Перовского. Генерал-губернатор выразил пожелание, чтобы путешественник лично представил императору отчет о своих исследованиях и убедил его в необходимости похода на Хиву, о котором в Оренбурге давно уже шли упорные разговоры.

Трагически для И. Виткевича завершилась поездка в Петербург в 1839 г. Остановившись в гостинице, 8 мая он покончил жизнь самоубийством, оставив записку, где сообщил, что лишает себя «жизни самопроизвольно». Причина самоубийства И. Виткевича так и не разгадана, хотя и существует несколько версий, одна из которых содержится в «Деле о командировании в казахскую степь прапорщика Виткевича для выдачи наград казахам». Так вот, там сказано буквально следующее: «Причина – предательское поведение во время ареста и допросов» (Центральный государственный архив РК (ЦГАРК). Ф.4. Оп. 1. Д. 317. л.40). Здесь, видимо, имеется в виду намек на привлечение И. Виткевича к следствию по делу о несостоявшемся оренбургском заговоре ссыльных поляков, якобы имевшего быть в 1833 г.

О том, что И. Виткевич осознанно принял решение о самоубийстве, свидетельствовала его посмертная записка, написанная в 3 часа утра 8 мая. В ней он дал следующее распоряжение: «Как Азиатский департамент Министерства Иностранных дел есть присутственное место, от которого я в настоящее время завишу, то покорнейше прошу сей департамент распорядиться приходящим мне за 2 года жалованием от 1 Оренбургского полка» для выплаты всех долгов и займов». В записке, в частности, говорится: «Все бумаги, касающиеся моего последнего путешествия, сожжены мною, и потому всякое об них разыскание будет тщетно... Подлинную подписал Виткевич» (РГВИА. Ф. 67. Оп. 1. Д. 103. л. 4–5).

Вернемся, однако, к А. Гумбольдту. В своем труде «Asie Centrale» он неоднократно упоминал имя И. Виткевича, безмерно скорбил о преждевременной смерти «этого молодого умного исследователя». Немецкий ученый намекал о своей версии самоубийства, считая, что Виткевич «в силу своей честной природы не мог примириться с той ролью, которая ему была поручена от русского правительства» (<http://www.turklid.ru/engine>). Гумбольдт весьма сожалел о потере документов путешественника, хотя часть из сохранившегося наследия им все же была опубликована в «Asie Centrale» (Центральный государственный архив РК. Ф. 4. Оп. 1. Д. 317. л. 40).

У А. Гумбольдта была еще одна встреча в Казахстане с интересным человеком. Им оказался тогда еще молодой, но много обещающий в будущем ученый-естествоиспытатель и путешественник Г.С. Карелин. Был он из дворян, получил военное артиллерийское образование, служил при всесильном А. Аракчееве, дружил со многими декабристами (считался даже одним из «прикосновенных» к обществу), не обошли его стороной вольнолюбивые настроения, которые ученый не растерял во всю свою последующую жизнь. Они-то и послужили явной причиной обрушившейся на него опалы. Дело в том, что А. Аракчеев, награжденный

царем графским достоинством, начертал на гербе весьма сомнительный девиз «Без лести предан». Молодой человек решился на рискованный шаг: он написал издевательские куплеты на всесильного временщика и сопроводил их не менее издевательской карикатурой с надписью «Бес, лести предан». Этого поступка оказалось достаточно, чтобы подвигнуть А. Аракчеева на скорую расправу – Г. Карелина немедленно отправили в оренбургскую ссылку. Случилось это в 1822 г.

До знакомства с А. Гумбольдтом ссыльный офицер принял участие в военно-топографической экспедиции полковника Берга, стал действительным членом Московского общества испытателей природы. За составленную им карту территории так называемой Внутренней Киргизской Орды во время экспедиции Эверсмана высочайше пожалован бриллиантовым перстнем. Выйдя в 1826 г. в отставку по болезни с присвоением чина титулярного советника, Г. Карелин был причислен на службу по Министерству иностранных дел и оставлен при хане Внутренней Орды Джангире Букееве при его ставке в Нарын-песках, помогая хану управлять делами и преподавая ему различные науки (РГВИА. Ф. 1291. Оп. 81. Д. 133. л. 62–67). Когда А. Гумбольдт посетил Джангира и обратил внимание на его широкие познания в области естественных наук и в восточных языках, то оказалось, что в этом он обязан стараниям капитана Григория Карелина. Характеризуя Г. Карелина, хан отметил, что «он известен и любим в Орде...» и что сам его «почитает единственным чиновником, который бы мог с пользой состоять при особе его и присутствовать в его совете» (РГВИА. Ф. 1291. Оп. 81. Д. 133. л. 12 об.).

И вот, в Оренбурге осенью 1829 г. состоялось свидание двух людей, объединенных общим научным интересом – А. Гумбольдта и Г. Карелина. Сам факт встречи отмечен сопровождавшим ученого Густавом Розе. Он пишет: «Г-н Карелин большой любитель и знаток естественной истории и владеет прекрасными естественно-историческими коллекциями, которые нас особенно интересовали, поскольку в них находились главным образом предметы из окрестностей Оренбурга. Однако наибольший интерес представлял для нас г-н Карелин из-за отношений, в которых он состоял с Джангиром, ханом Внутренней киргизской Орды, у которого он был учителем математики и с которым все еще был очень дружен» (<http://www.vecheriyj Orenburg.ru.>). В письме Г. Канкрину А. Гумбольдт отметил, что провел «время самым поучительным образом» с Г. Карелиным. Были ли встречи немецкого путешественника с русским натуралистом частыми и продолжительными – увы, не известно (<http://www.biografia.ru./ arhiv.>). Нам представляется, что контакты были все же довольно близкими и доверительными, поскольку основывались общностью научных интересов. А потому дело вряд ли могло ограничиться разовой встречей. Но пока вот о чем...

После пяти дней пребывания в Оренбурге А. Гумбольдт отправился в Илецкую Защиту, где стараниями председателя Пограничной комиссии генерала Г.Ф. Генса для него были организованы большие традиционные соревнования казахских наездников, игра на национальных инструментах, пение и танцы казахских девушек. А. Гумбольдт был в восторге.

Густав Розе писал, что по пути в Астрахань нужно было преодолеть трудные и опасные просторы казахской степи и без поддержки хана Джангира вряд ли это было возможно. И далее он свидетельствовал: к этому путешествию А. Гумбольдта склонял Г. Карелин, «добровольно предлагая проводить нас к хану и поддержать нас своим опытом, так как он уже много раз проделывал этот путь» (<http://www.orenlit.ru/ tvorchestvo/v -zerkale.>). Данный сюжет дает право на предположение о продолжении контактов двух естествоиспытателей и в Илецкой защите. Кстати, А. Гумбольдт выбрал несколько иной маршрут.

В завершение не лишним будет указать на весьма близкое научно-творческое единение двух незаурядных личностей. Не будет особым преувеличением сделать вывод о том, что беседы с А. Гумбольдтом подвигли Г. Карелина на осуществление некоторых нереализованных идей немецкого путешественника по изучению просторов Центральной Азии. Многие его задумки, на которые он неоднократно указывал в своих трудах, воплотились в реально достигнутые результаты русского исследователя.

Для А. Гумбольдта Сибирь и Казахстан, люди, не по своей воле там пребывающие, стали объектом постоянного и пристального интереса. Жизнь шла, но сотрудничество с русской ученой и общественной средой никогда не прерывалось, немецкий ученый не только следил за её успехами, но и использовал результаты её работы при обработке материалов своей экспедиции и при написании «Центральной Азии». Мы солидарны с выводом одного из исследователей творчества А. Гумбольдта В.А. Есановым: «В его произведениях о географии Азии и России были использованы многочисленные материалы и новые исследования русских ученых, которые в данном случае сыграли такую же роль, как французские ученые при обработке материалов американского путешествия» (Есанов В.А., 1960, с. 72).

Не забудем и основной постулат – герои данной статьи не просто люди, причастные к науке, они несли и горькое бремя политической «преступности». И честь немецкому ученому, что он в условиях строжайшего их остракизма не стал в позу равнодушия, а сделал возможное в деле облегчения их участи.

Список литературы

- Декабрист М.И. Муравьев-Апостол. Воспоминания и письма. – Пг.: «Былое», 1922.
Дюгамель А.О. Автобиография. – М., 1885.
Есанов В.А. Александр Гумбольдт в России. – М., 1960 .
«Записки декабриста Н.И. Лорера». – М., 1931.
Маркин В. Александр Гумбольдт в Америке и в России // Архив. – М. – 2002. – № 4.
Мушкетов И. Туркестан. Т. 1. – СПб., 1886.
Невский В.В. Александр Гумбольдт – выдающийся путешественник и географ / под ред. чл.-корр. АН СССР С.В. Колесника. – М., 1959.
Пушкин. Материалы и исследования. – М.–Л., 1956. Т. 1.
Сафронов В.А. Александр Гумбольдт. – М., 1959.
Свербеев Д.Н. Из воспоминаний / Московский университет в воспоминаниях современников: сборник / сост. Ю.Н. Емельянов. – М., 1989.
Скурла Г. Александр Гумбольдт / сокр. перевод с немецкого Г. Шевченко. – М., 1985 (ЖЗЛ).
Г. де Терра. Александр Гумбольдт и его время / перевод с немецкого. – М., 1961.
Шалаева Г.П. Кто есть кто в истории цивилизации / Г.П. Шалаева. – М., 2008; http://www.dustyatic.ru/cultur/history_of_tyumen.
Архив Академии наук РФ (Петербургское отделение). Ф. 56. Оп. 1. Д. 19.
Государственный архив Оренбургской области (ГАОО). Ф. 6. Оп. 18. Д. 94.
Российский государственный военно-исторический архив (РГВИА). Ф. 36. Оп. 7/850. Св. 51. Д.31,1829.
РГВИА. Ф. 36. Оп. 9/852. Д. 61.
РГВИА. Ф. 67. Оп. 1. Д. 103.
РГВИА. Ф. 1291. Оп. 81. Д. 133.
Центральный государственный архив РФ (ЦГАРФ). III отдел. 1эксп. Ф.109. Оп. 5. Д. 61. Ч. 176.
ЦГАРФ. III отд.1 экз. Ф. 109. Оп. 5. Д. 61, ч. 140.
Центральный государственный архив РК (ЦГАРК). Ф. 4. Оп. 1. Д. 317.
<http://www.rusdeutsch74.ru/newspaper>.
<http://hron.ru/index.php.content>.
<http://www.turklid.ru/engine>.
<http://www.vecheriyjOrenburg.ru>.
<http://www.biografia.ru/arhiv>.
<http://www.orenlit.ru/tvorchestvo/v-zerkale>.

УДК 82.0:37.016

**К ВОПРОСУ О МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ УСТАНОВКАХ
«ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА»****Жаркова В.И.,***кандидат филологических наук,
старший преподаватель кафедры
русского языка и литературы, КГПИ,
г. Костанай, Казахстан***Костина М.А.,***магистр русского языка и литературы,
старший преподаватель кафедры
русского языка и литературы, КГПИ***Аннотация**

Мақалада «Көркем мәтінге филологиялық талдау» курсының ЖОО оқытудың өзекті мәселелері қарастырылған.

Аннотация

В данной статье рассматриваются актуальные проблемы изучения в вузе курса «Филологический анализ художественного текста».

Abstract

This article describes current issues of the learning process in the discipline «Philological analysis of the literary text».

Түйінді сөздер: *филологиялық талдау, сөз мәдениеті, контекстік мағына, әдіснама.*

Ключевые слова: *филологический анализ, словесная культура, контекстуальный смысл, методология.*

Keywords: *philological analysis, literary culture, contextual meaning, methodology.*

Введение нового курса «Филологический анализ художественного текста» в программу педагогических институтов в условиях гуманитаризации современного образования является особенно важным. Он призван усилить внимание к тексту как явлению словесной культуры, углубить представление о тексте как главном объекте филологии, шире – гуманитарного знания, основной форме коммуникации.

Основными понятиями курса являются категории современной лингвистики, литературоведения, стилистики, культуры речи, риторики. В процессе изучения курса студенты филологи должны научиться квалифицированно анализировать литературное произведение, представлять современный уровень развития науки о литературе, ориентироваться в научных дискуссиях и нерешенных вопросах.

Цель курса – вооружить обучающихся имеющимися методами и приемами филологического анализа художественного текста (далее – ФАХТ).

Опираясь на определение филологии С.С. Аверинцева («совокупность, содружество гуманитарных дисциплин – лингвистических, литературоведческих и др., – изучающих историю и сущность духовной культуры человечества через языковой и стилистический анализ письменных текстов»), Н.С. Болотнова конкретизировала специфику ФАХТ (Болотнова Н.С., 2007, с. 25).

1. Это анализ, в рамках которого текст рассматривается как явление культуры. Интерпретируя текст, мы придаем ему статус феномена культуры (Л.Н. Мурзин).

2. ФАХТ предполагает внимание к мировому литературному и социально-историческому контексту природы.

3. Это анализ, отражающий интерес к языковым средствам как форме выражения наших мыслей и чувств в разных сферах общения.

4. Цель филологического анализа – показать через взаимную обусловленность формы и содержания текста и их соответствие замыслу автора, культурологическую ценность этого текста.

5. Это анализ, направленный на изучение языковой личности, стоящей за текстом (Ю.Н. Караулов), ее стиля и взгляда на мир.

6. Филологический анализ предполагает преимущественный интерес к слову в связи с рассмотрением текста как отражение словесной культуры автора и общества на определенном этапе его развития. Как отмечает Д.С. Лихачев, филология «в основе своей опирается на любовь и словесную культуру всех языков, на полную терпимость, уважение и интерес ко всем словесным культурам».

При этом очень важно усвоить основные методологические установки анализа художественного текста, которые были разработаны такими выдающимися учеными, как А.А. Потебня, А.Н. Веселовский, Р.О. Якобсон, В.Б. Шкловский, Б.М. Эйхенбаум, Л.П. Якубинский, В.М. Жирмунский, Ю.Н. Тынянов, Л.В. Щерба, Б.А. Ларин, А.М. Пешковский, Г.О. Винокур, В.В. Виноградов, М.М. Бахтин, Ю.М. Лотман, Д.С. Лихачев и др (Лихачев Д.С., 1968).

Проблемы методологии приобретают сегодня особую значимость в связи с усилением требований к выполнению научных исследований в разных областях знания, модернизацией стилей научного мышления

Отметим, что учебная и справочная литература не всегда полно освещает ситуацию, сложившуюся в методологии литературоведения. Так, авторы учебного пособия В.Г. Зинченко, В.Г. Зусман, З.И. Киркозе справедливо пишут о том, что «из двух апробированных наукой подходов – системного и комплексного – один, комплексный, присутствует в словнике новейшего «Литературного энциклопедического словаря», а другой, системный, в него не вошел, как не вошло понятие «система». В учебной же литературе отсутствует упоминание об обоих подходах, оказавших существенное влияние на стиль литературоведческого мышления XX века. Случайности в этом нет, потому что курс истории литературоведения и литературной критики сейчас недостаточно представлен в программах вузов большинства стран СНГ.

Заметим, что указанные выше ученые описали наиболее известные методы изучения литературы, обозначили возможные пути чтения сложной научной литературы по теории системы.

Студентам важно осознать, что системный подход в литературоведении существует, он уже сформирован в методологию науки, имеет своих сторонников и противников и заслуживает того, чтобы его изучали и осмыслили.

В связи с этим небезынтересно обратиться к вопросам зарождения системного подхода к изучению литературы, которые восходят к идеям Аристотеля, Гегеля, фон де Соссюра, Ю.Н. Тынянова, И.Р. Пригожина. Системный подход использовали такие литературоведы, как Д.С. Лихачев, Р.О. Якобсон, Н.И. Конрад, И.Г. Неупокоева (Неупокоева Г.И., 1976).

Академик Д.С. Лихачев дал следующее подробное и развернутое определение литературы как системы: «Под системой литературы я подразумеваю определенное соотношение ее частей между собой: видов литературы (переводной и оригинальной, церковной, исторической, естественнонаучной, публицистической и пр.), ее жанров, ее отдельных произведений. В понятие системы литературы входит, кроме того, и отношение литературы к другим областям культуры: к науке, религии, общественной мысли, различным искусствам, фольклору и пр. Наконец, к системе литературы относится и ее отношение к исторической действительности, соотношение с которой составляет самую существенную часть системы».

Конечно, такой подход может быть реализован в основном в пределах исторического метода в сочетании, как верно заметила И.Г. Неупокоева, с методом сравнительным.

В 1960–1980 гг. получило распространение комплексное изучение литературы, которое предполагает исследование ее проблем с привлечением аналитических средств и методологической базы других наук, включая естественные, математику, кибернетику.

Студентам интересно будет познакомиться с работами бельгийского ученого Нобелевского лауреата И. Пригожина, создавшего собственную концепцию природы.

Вообще вопрос о путях изучения литературы давно является предметом научных дискуссий. О нем спорят философы, социологи, лингвисты, литературоведы. Некоторые ученые попытаются определить основные методы осмысления литературного произведения.

Авторы пособия отмечают, что еще Н.С. Трубецкой в статье «О методах изучения Ф.М. Достоевского» назвал биографический, философско-идеологический, фрейдянский, психоаналитический, социологический, формальный методы. Неполнота и произвольность не должны нас слишком смущать. Со времени написания статьи Н.С. Трубецкого, с 30-х годов, прошло несколько десятилетий. Время расставило новые акценты, изменилась терминология, появились новые подходы. Но осталось неизменным то, что литературоведческие методы предполагают открытие в литературе новых свойств, прежде оставшихся «вне поля зрения» (Зинченко В.Г., Зусман В.Г., Кирнозе З.И., 2002, с.45).

Н.С. Болотнова справедливо пишет, что в некоторых изданиях прошлых лет хотя и дается глубокий анализ принципов исследования художественных произведений, однако не учитываются новые методы и приемы его изучения. Между тем проблемы методологии приобретают все большую значимость в свете современных требований к научным исследованиям в разных областях знания, включая текстоведение.

Освещая различные способы, приемы анализа художественного текста, исследовательница исходит из следующих выводов:

– Основным методом познания является диалектический метод, метод диалектического и исторического материализма;

– Диалектический метод познания применительно к ФАХТ реализуется в четырех принципах: историзма, взаимосвязи формы и содержания, системного подхода и соотношения общего и отдельного.

– Основной метод познания учит филологов видеть за конкретным текстом сложный процесс языкового и литературного развития (принцип историзма), диалектику формы и содержания, общего и отдельного.

– Знание диалектического метода и принципов его конкретизации применительно к ФАХТ важно для решения самых важных практических задач, связанных с осмыслением художественного текста: от контекстуального смысла отдельных слов и выражений, их стилистических функций – до общей оценки вклада отдельного автора в историю русского литературного языка и литературы в целом.

В ее фундаментальной работе приведены богатые сведения о методах и приемах филологического анализа художественного текста, представлены разные виды анализа как важнейшие составляющие его комплексного филологического исследования с учетом культурно-исторического контекста эпохи.

Н.С. Болотнова учитывает и систематизирует новые методы и приемы изучения художественных произведений. Их усвоение поможет студентам интерпретировать текст на основе анализа его основных единиц и категорий, будет способствовать постижению авторских интенций.

Автор работы к методам филологического исследования относит: общенаучные, общемонологические, частные. К общенаучным: наблюдение, эксперимент, количественный анализ, моделирование, сравнительно-сопоставительный анализ. Помимо общенаучных она выделяет условно названные общемонологические методы: трансформационный, дистрибутивный, контекстологический, компонентный, композиционный, структурный, семиотический, концептуальный.

Под частыми методами филологического анализа понимаются: интертекстуальный, семантико-стилистический, метод «слово-образ», сопоставительно-стилистический, метод, близкий к эксперименту, биографический, мотивный.

Указанные методы вооружают студентов-словесников знанием конкретных способов и приемов анализа художественного произведения, помогают осмыслить художественный мир писателя, его творческую лабораторию. Многообразие имеющихся методов филологического анализа текста позволяет глубоко, полно, основательно анализировать текст, использовать те средства, «посредством которых выражается идейное и связанное с ним эмоциональное содержание литературных произведений (Л.В. Щерба).

Дисциплина «Филологический анализ художественного текста» должна изучаться на старших курсах и завершать образование студента-словесника. Обучающийся, постигая курс, обязан опираться на уже имеющиеся у него знания по теории литературы, литературной критике, истории литературы, лингвистике, стилистике, психологии и т.д.

Список литературы

- Болотнова Н.С. Филологический анализ текста. – М.: Флинта, 2007. – 25 с.
Зинченко В.Г., Зусман В.Г., Кирнозе З.И. Методы изучения литературы. Системный подход: учебное пособие. – М.: Флинта: Наука, 2002. – С. 45.
Лихачев Д.С. Древнеславянские литературы как система // Международный съезд славистов, Прага, 1968.
Неупокоева И.Г. История всемирной литературы. Проблемы системного и сравнительного анализа. – М., 1976.

УДК 37.018.1

ВЛИЯНИЕ ОТЦА НА ЭМОЦИОНАЛЬНУЮ СФЕРУ ДЕТЕЙ

*Кан Ж.И.,
старший преподаватель, КГПИ,
г. Костанай, Казахстан*

Аннотация

Толық және толық емес отбасылар үлгісінде балалардың эмоционалдық ахуалына әке ықпалының эмпирикалық зерттеулер нәтижелері қарастырылуда.

Аннотация

Рассматриваются результаты эмпирического исследования влияния отца на эмоциональное состояние детей на примере полных и неполных семей.

Abstract

The results of empirical research of father's impact on emotional state of children as a sample on complete and incomplete families are considered.

Түйінді сөздер: *әкеліктің мәселесі, әкенің тәлімдік ролі, аттамалы отбасы, эмоциялы шеңбер.*

Ключевые слова: *проблема отцовства, воспитательная роль отца, неполная семья, эмоциональная сфера.*

Keywords: *the problem of paternity, the father's educational role, single parent, emotional sphere.*

Введение. Для семьи важной социальной функцией всегда было и остается воспитание подрастающего поколения. Семья призвана обеспечивать ребенку условия, необходимые для его первичной социализации, благодаря которым он приобретает первые навыки взаимо-

действия и общения, осваивает первые социальные роли, осмысливает первые нормы и ценности. В современной семье именно родители несут правовую, материальную и моральную ответственность за воспитание и обучение детей вплоть до обретения ими статуса взрослых членов общества, что связано с отмечаемым учеными фактом удлинения периода детства. Родительство определяется системой норм и правил, предписываемых как обществом, так и культурой. От этих социальных регуляторов зависит специфика распределения внутрисемейных обязанностей, моделей ролевого поведения, функции ухода за детьми и воспитания в целом. Отцовство и материнство представляют собой два разных института родительства, также имеющие свои специфические функции в зависимости от исторических и социокультурных вариаций. Стало быть, роли матери и отца как главных социализаторов ребенка зависят от социальной структуры общества, культурных норм и традиций.

Исследование проблемы отцовства на фоне снижения воспитательной роли отца в семье приобретает сегодня не только теоретико-практическое, но социальное звучание. Можно выделить лишь небольшое количество работ, в которых выражен научный интерес к проблеме отцовства: культурологическая концепция (М. Мид., 1988); изучение отцовства как социокультурного феномена (И.С. Кон, 1999); исследование материнства и в связи с ним отцовства (Л.Ф. Обухова, О. А. Шаграева, 2008) [1, 2, 3].

На сегодня вопрос о соотношении материнства и отцовства, детерминантах их различий и специфических функций остается актуальной задачей психологии развития. Бесспорным фактом является то, что отцы, так же, как и матери, играют важную роль в воспитании и специфическим образом влияют на формирование личности детей разного пола. Начиная со второй половины XX века, в общественном сознании распространился стереотип о слабости и неадекватности современных отцов, отцовской некомпетентности. В частности, ученые и публицисты констатируют рост безотцовщины, частое отсутствие отца в семье; незначительность и бедность отцовских контактов с детьми по сравнению с материнскими; педагогическую некомпетентность, неумелость отцов; незаинтересованность и неспособность отцов осуществлять воспитательные функции, особенно уход за маленькими детьми.

По демографическим данным, без участия отцов и отчимов воспитывается не менее одной пятой всех детей. Первые психологические и социологические исследования, показавшие роль присутствия в семье отца как воспитательного фактора, были посвящены не столько отцовству, сколько эффекту безотцовщины. Сравнивая детей, выросших с отцами и без оных, исследователи обнаружили, что «невидимый», «некомпетентный» родитель на самом деле очень важен. Его отсутствие отрицательно сказывается на личностном развитии детей, особенно у мальчиков. Существуют различные, зачастую противоречивые точки зрения о том, каким образом может повлиять воспитание детей без отца, но почти все они сводятся к мысли о том, что отсутствие в семье не просто отца, а прежде всего мужчины является важной предпосылкой отклонений в психическом развитии ребенка.

По мнению И.С. Кона, из всех перечисленных выше элементов стереотипной «модели ослабления отцовского начала» единственной безусловной и грустной реальностью является рост безотцовщины, связанный в первую очередь с динамикой разводов и увеличением числа одиноких матерей. Абсолютное число и удельный вес детей, воспитывающихся без отцов, в большинстве индустриально-развитых стран неуклонно растет (Мид М., 1988).

В аналитической записке «Анализ брачного состояния в Республике Казахстан» сказано: «Общая тенденция суммарного коэффициента разводимости имеет положительную динамику, т.е. частота разводов растет». По демографическим данным, без участия отцов и отчимов воспитывается не менее одной пятой всех детей. (Аналитическая записка «Анализ брачного состояния в Республике Казахстан», 2009. – 28 с.)

В Республике Казахстан вопросами современной брачной ситуации занимался Джунусбаев М.Д. Можно выделить работы Джакупова С.М., Балгимбаевой З.М., Елемесовой А., Кабаковой М.П., Жайшибековой К.Ж., изучающих особенности взаимодействий между супругами, родителями и детьми, распада семейных взаимоотношений. [5,6,7,8,9,10].

Ослабление отцовской власти в семье – величайшая социальная катастрофа, поскольку вместе с отцовством оказались подорваны все внешние и внутренние структуры власти, дисциплина, самообладание и стремление к совершенству. Общество без отцов означает демаскулинизацию мужчин, социальную анархию, пассивную вседозволенность и т. п.

Материалы и методы исследования. В своем исследовании мы предположили, что отсутствие отца может выступить одним из условий нарушения эмоциональной сферы у детей младшего школьного возраста. Группы были сформированы с учетом степени участия отца в воспитании детей: полные семьи (экспериментальная группа) и неполные семьи (контрольная группа). Применялись следующие методики: «Страхи в домиках» М.А. Панфиловой, методика Рене Жилия, сказочный проективный тест К. Колакоглоу.

Результаты и обсуждение. Эмоции как специфические субъективные переживания порой очень ярко окрашивают то, что ребенок ощущает, воображает, мыслит, эмоции представляют собой один из наиболее явно обнаруживающихся феноменов его внутренней жизни. Известно, что появление эмоциональных реакций связано с рядом неблагоприятных событий в детстве. Семейные конфликты, недостаток любви, смерть одного из родителей или развод могут стать сильными психотравмирующими факторами. Ситуация развода в семье наносит большой вред психическому здоровью ребенка, для которого нет и не может быть развода ни с отцом, ни с матерью. Особенно болезненно реагируют на развод 7-12-летние дети, и прежде всего мальчики, девочки же особенно остро переживают разлуку с отцом в возрасте от двух до пяти лет.

Нами диагностированы страхи детей по шкалам методики «Страхи в домиках» (таблицы 1, 2).

Таблица 1

Статистические данные диагностики эмоционально-аффективной сферы (полные семьи)

	X	D	Σ	As
Медицинский	5,8	2,14	1,18	-1,39
Физический	6,1	1,47	2,31	0,75
Страх смерти	6,4	1,81	2,13	1,85
Страх снов	5,7	0,96	0,45	Шкалы
Социальный	6,8	0,77	0,32	1,02
Пространственный	3,5	0,53	0,31	-0,91

Таблица 2

Статистические данные диагностики эмоционально-аффективной сферы (неполные семьи)

N	X	D	Σ	As
Медицинский	5,3	0,90	1,77	0,49
Физический	4,6	1,12	2,06	0,20
Страх смерти	6,8	1,48	1,92	0,38
Страх снов	4,3	1,91	1,012	0,11
Социальный	4,4	3,08	0,87	0,22
Пространственный	3,3	2,14	1,18	1,39

Статистическая обработка первичных данных дает основание говорить о том, что в неполных семьях существует устойчивая тенденция к возрастанию уровня страха (отрицательная As). Дети, воспитывающиеся без отца, испытывают физический, социальный страх и страх смерти. По-видимому, социальное окружение воспринимается ими как враждебное. Дети из полных семей испытывают в основном иррациональный страх смерти. Не выявлено статистически значимых различий по шкалам «Медицинский страх» и «Пространственный страх». Мальчики реже, чем девочки, испытывают страх снов и пространственный страх. Девочки достоверно чаще испытывают физический страх.

Обоснованность применения методики Рене Жиля связана с тем, что в младшем школьном возрасте особую значимость для ребенка приобретает эмоциональная привязанность к близким людям. Поскольку важная роль в социализации ребенка принадлежит отцу, то в условиях фактического отсутствия отца в семье одним из важных факторов формирования личности ребенка является образ отца. Рассмотрим результаты проведенного исследования по шкалам.

1. *Отношение к матери.* Дети из неполных семей размещали себя рядом с матерью. На вопрос задания 5 отвечали, что сели бы рядом с матерью или бабушкой. В заданиях 8, 9 предпочитали выбирать комнату рядом с матерью с одной стороны и бабушкой, дедушкой или сестрами (братьями) – с другой. В трудной ситуации обращались бы к матери или к старшему поколению (задания 11, 12). В случае разлуки они также бы тосковали по матери (задание 19). Таким образом, внутренняя картина семейных отношений детей оказалась тесно связанной с родительскими фигурами. При этом центральное место в структуре эмоциональных связей со значимыми другими занимает отношение к матери. Вышесказанное наводит на мысль о компенсаторном характере привязанности к матери, о неудовлетворенной потребности в тесных, непрерывных отношениях. Дети из полных семей на первой место по значимости поставили мать, отца, ближайших родственников, друзей и учителя. Можно констатировать, что у них социальное окружение более богато. Такие дети могут легко контактировать с посторонними людьми. В отношении ребенка к окружающим доминируют отношения к матери (61,9%), к родительской чете (51%), а затем к отцу (41%). Менее выражено отношение к бабушке и дедушке – 25%.

2. *Отношение к отцу.* Наибольшей напряженностью для детей из неполных семей характеризуются задания 1, 2, 3 (рисунок с отцом), в ходе выполнения которого некоторые дети пытались закрасить или вычеркнуть фигуру отца. Отмечено, что фигура отца присутствовала крайне редко (чаще у мальчиков), которые иногда ставили на место отца замещающую мужскую фигуру. Дети из полных семей располагали себя либо между родителями, либо рядом с одним из них (в зависимости от степени привязанности к ним).

3. *Отношение к родителям.* В экспериментальной группе отношение к родителям однозначное. Дети на заданиях 1, 2, 3 безусловно ставили себя рядом с матерью, что совпадает с анализом шкалы 1. Ответы на задания 15, 16, 17 (прогулка) вызывали у них затруднения. Те дети, которых посещали отцы, обозначали себя рядом с ним. Дети, чьи отцы отсутствовали в реальной жизни, иногда рядом обозначали братья (сестер), бабушек или дедушек и редко – друзей. Дети контрольной группы чаще всего изображали себя в окружении родителей (матери и отца), братьев (сестер), иногда представителей старшего поколения и друзей. Высокие значения шкалы «Отношение к родителям» у детей из контрольной группы показывают, что у них сформирован образ семьи как единого целого (присутствие обеих родителей и себя).

4. *Отношение к братьям и сестрам.* Братья (сестры) являются достаточно значимыми для детей двух групп, но в экспериментальной группе эти показатели несколько выше.

5. *Отношение к близким родственникам.* Анализ заданий показал, что близкие родственники, в частности бабушка и дедушка, являются довольно значимыми фигурами в экспериментальной группе и менее значимыми – в контрольной.

6. *Отношение к другу (подруге).* Для детей из неполной семьи друзья не являются значимыми фигурами (чаще всего отсутствуют), в то время как в контрольной группе дети хотели бы делиться с ними своими радостями и неприятностями (задание 13, 14, 20, 40).

7. *Отношение к учителю.* Дети из неполных семей не считают, что учитель имеет значение для их жизни (отрицательные выборы на задания 5, 9, 13, 18, 29). Дети из полных семей положительно ответили на задание 11, 13, 26, 29, 32, 40.

8. *Любознательность.* Дети, воспитывающиеся в неполной семье, сделали отрицательные выборы заданий 28, 29. Дети контрольной группы ответили положительно на задания 28, 29, 32.

9. *Общительность.* Дети, воспитывавшиеся без отца, более склонны к сотрудничеству, чем дети, воспитывавшиеся в полной семье. Сотрудничество достигается ими, когда участники ситуации приходят к альтернативе, полностью удовлетворяющей интересы обеих сторон (задания 17, 20, 22, 23, 24). В случае ссоры друзей (задание 23) такие дети готовы помирить их. Данные исследования говорят о том, что у детей, воспитывающихся в семьях без отца, формируется «женский» тип поведения, и им более свойственны женские черты характера, чем детям, воспитывающимся с отцом.

10. *Лидерство.* Диагностированы различия по данной шкале. Отрицательные выборы заданий 20, 22, 24 в экспериментальной группе: дети ставили себя либо в середине, либо в конце группы играющих друзей; предпочитают играть с детьми более младшего возраста (задание 21), не способны руководить классом в отсутствие учителя (задание 39). Дети из полных семей, проживающие с отцом, проявили более выраженные лидерские качества, не боясь брать на себя ответственность.

11. *Конфликтность.* Дети, воспитывающиеся без отца, показали низкий уровень конфликтности: в случаях, когда их обижают, они предпочитают не идти на конфронтацию, а пожаловаться или заплакать (задания 25, 33, 35, 38). Дети, живущие с отцом, показали большую решимость и конфликтность в отстаивании своих интересов.

12. *Фрустрация.* В экспериментальной группе более высокий уровень фрустрации по сравнению с контрольной (задания 25, 33, 34, 35, 38).

13. *Уединение.* Несмотря на высокие показатели общительности, дети без отца выражают большую склонность к одиночеству (ответы на задания 21, 22, 24, 30, 42) по сравнению с контрольной группой.

Проективный сказочный тест позволил нам измерить эмоциональные проблемы детей, степень удовлетворенности потребностей, отношения с отцом и матерью. Проанализируем последовательно, какие психологические особенности ребенка можно выявить с помощью каждого набора картинок.

Эмоциональные проблемы ребенка. У детей из неполных семей наиболее часто встречаются следующие: тревога по поводу возможного вреда/смерти, болезни, депривации, беспомощности, уничтожения. Страх агрессии отражает страх возможных атак, угрозы, опасности. Ответы детей, отражающие депрессию, обычно содержат выражения несчастья, отвержения и одиночества. В другом случае депрессивное состояние связано с неверием ребенка в собственные силы: Дети, воспитывающиеся двумя родителями, проявили средний и низкий уровень тревожности. Уровень страха агрессии значительно ниже, что связано с чувством защищенности (присутствие отца). В двух группах одинаковый уровень личностной агрессии. В большинстве случаев дети не могут или отказываются объяснять агрессивный ответ.

Потребности ребенка. По шкалам «Желание материальных ценностей», «Чувство собственности», «Потребность помогать» статистически значимых различий не обнаружено. Интенсивное проявление потребности в превосходстве в группе детей, воспитывающихся без отца, может свидетельствовать о том, что ребенок не удовлетворен своим местом в системе межличностных отношений, степенью его признания другими (сверстниками и взрослыми). Выраженные оральные потребности могут говорить о ранних фрустрациях ребенка и символически выражать потребность ребенка в любви значимого взрослого. Обнаружены различия в аффилиативных мотивах, потребности в привязанности и защите. Сравнительный анализ ($t=2,317$) показал значимые различия в уровне самооценки: дети без отца показали более низкую самооценку. Отмечено, что у таких детей сильнее развито чувство вины ($t=1,475$). Диагностирована агрессия на внешний источник раздражения: она направлена против кого-то, кто, как предполагается, причиняет вред себе или другим. Выражается в виде защиты, зависти, мести.

Отношения с родителями. В двух группах большое количество позитивной интерпретации: мать выглядит поддерживающей, любящей и одобряющей. Отношения с отцом: эта переменная появляется достаточно редко в неполных семьях. Мы обнаружили, что некоторые дети отражали как реальную, так и желаемую ситуацию.

Выводы. 1. Детям из неполных семей свойственны физический, социальный страхи, высокий уровень тревожности, чувство вины, ситуативная и оральная агрессия; дети из полных семей испытывают страх смерти, средний и низкий уровень тревожности, доминантную агрессию.

2. В межличностной сфере в полных семьях значимой фигурой являются мать, отец, ближайшие родственники и друзья; в неполных семьях выявлен компенсаторный характер привязанности к матери. Отношение к отцу либо нейтральное, либо негативное. Образ отца в неполных семьях формируется благодаря характеристикам матери, у детей искажены эмоционально-оценочные и поведенческие компоненты личности.

3. У мальчиков, воспитывающихся без отца, нарушена гендерная идентификация: формируется «женский» тип поведения, характеризующийся уступчивостью, компромиссным поведением, аффилиативными мотивами.

Дети, воспитывающиеся без отца, по сравнению с их сверстниками, живущими в полной семье, более тревожны, чувствуют себя менее защищенными, у них не удовлетворены потребности в привязанности, материальных ценностях, принадлежности, любви значимого взрослого; они чаще испытывают страхи; имеют среднюю и низкую самооценку, испытывают чувство вины; агрессия носит характер оральной или ситуативной; выражена привязанность к матери при нейтральном или негативном отношении к отцу.

Список литературы

Балгимбаева З.М. Роль семьи в возникновении половых этнических предубеждений у детей: автореф. дисс. канд. психол. наук. – Алматы, 2002. – 19 с.

Джакупов С.М. Гармоничная семья как условие гармоничного развития человека // Материалы международной научно-практической конференции «Самопознание – программа гармоничного развития человека», 21–22 октября. – Алматы, 2003. – С. 82–88.

Джунусбаев М.Д. Образ жизни семьи в Казахстане: учебное пособие. - Чимкент, 1991. – 147 с.

Елемесова А. Женщины, семья и дети в Казахстане // Экономика и статистика. - 2002. - № 1. – С. 62–74.

Жайшибекова К.Ж. Семья как основа социализации личности // По материалам Всероссийской научно-практической интернет-конференции «Семья и родительство – XXI век». 15 марта – 15 мая 2009. – С. 20–22.

Кабакова М.П. Исследование психологических особенностей распада супружеских отношений // Вестник КазНУ. Серия психологии и социологии. – 2004. – № 2 (13). – Алматы: Казак университеті. – 140 с.

Кон И.С. Этнография родительства // Социологическая психология. – М. – Воронеж, 1999. – 264 с.

Мид М. Культура и мир детства. – М.: Педагогика, 1988. – 285 с.

Обухова Л.Ф., Шаграева О.А. Семья и ребенок: психологический аспект детского развития. – СПб.: Питер, 2007. – 326 с.

Аналитическая записка по теме: «Анализ брачного состояния в Республике Казахстан» // Научно-исследовательский институт экономики и информатики транспорта, телекоммуникаций. – Астана, 2009. – 28 с.

УДК 37:36

ПОСТИНТЕРНАТНАЯ СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ ВЫПУСКНИКОВ ДЕТСКИХ ДОМОВ В УСЛОВИЯХ ДОМА ЮНОШЕСТВА

Науменко Т.Ю.,
заместитель директора,
Рудненский дом юношества,
Казахстан, г. Рудный

Аннотация

Рудненскийдің Жастар үйінің шартымен стратегиялық жоспар негізінде балалар үйінің түлектерінің постинтернативті әлеуметтік адаптация жолдауымен жүзеге асырылады.

Аннотация

Сопровождение постинтернатной социальной адаптации выпускников детских домов в условиях Рудненского дома юношества осуществляется на основе стратегического плана, обусловленного возрастными задачами развития личности воспитанника.

Abstract

Support after graduation social adaptation of graduates of children's homes in conditions, Rudnensk the house of youth is carried out on the basis of the strategic plan, caused by age-related tasks in the development of the personality of the pupil.

Түйінді сөздер: *интернаттан кейінгі бейімделу, педагогикалық қолдау, әлеуметтік орта, белсенділік, әлеуметтендіру, сана-сезім, азаматтық тәрбие.*

Ключевые слова: *постинтернатная адаптация, педагогическая поддержка, позитивное взаимодействие, профессиональное самоопределение.*

Keywords: *post-residential adaptation, pedagogical support, positive interaction, professional self-determination.*

В условиях рыночной экономики острой становится проблема постинтернатной адаптации выпускников детских домов, выбора сферы профессиональной деятельности, оптимально соответствующей личностным особенностям и запросам рынка труда. Как правило, они трудно адаптируются в непривычных условиях, зачастую быстро «ломаются» при первых же столкновениях со сложностями и жестокостью нового для них мира.

Практические и научные исследования свидетельствуют о том, что многие выпускники детских домов недостаточно подготовлены к выбору своего жизненного пути, отличаются неприспособленностью к самостоятельной жизни, низкой социальной активностью.

Отсутствие помощи по интеграции в естественный социум, проблемы занятости и жилищные проблемы выпускников, создавших семьи, нередко становятся причинами рождения такими родителями социальных сирот в будущем.

Для решения данных проблем в Казахстане разработан и принят Закон Республики Казахстан «О детских деревнях семейного типа и домах юношества». Данный законодательный акт, меры по его эффективной реализации способствуют интегрированию воспитанников детских деревень и детских домов в общество согласно их желанию, в частности, в рынок труда.

В целях социальной адаптации воспитанников домов юношества, сеть которых развивается в Казахстане, уже начались создаваться необходимые условия по содействию развитию их индивидуальных способностей, обеспечению профессиональной подготовки. Кроме того, для лиц, проживающих в домах юношества в возрасте до 23 лет, оказывается содействие и в трудоустройстве. Такая модель, соответствующая мировой практике, вне сомнения, позволяет решать многие проблемы воспитанников и выпускников детских домов. Вместе с

тем, доказано, что проблема сокращения социального сиротства настолько сложна, что не может быть решена только с помощью государственных институтов.

Условия жизни в детском доме ограничивают установление коммуникативных связей с внешним миром. Ребенок – сирота, воспитывающийся в детском доме, как правило, испытывает трудности при выборе своего жизненного пути. Отставание в физическом и интеллектуальном развитии, слабое здоровье становятся дополнительными, но весьма существенными факторами, осложняющими подготовку воспитанников к самостоятельной жизни.

Особенности социально-психологического развития таких детей заключаются в отсутствии опыта нормальной жизни и наличии собственного опыта асоциального поведения. Сироты, не имеющие примера созидательной, конструктивной деятельности в своей семье, быстро усваивают позицию потребителя, о нуждах которого заботится государство. Потребительское отношение, формирующееся при жизни на полном государственном обеспечении, неумение строить жизнь по социально-культурным нормам и правилам, непонимание многих социальных взаимоотношений между людьми ведут к негативным последствиям.

Воспитанник детского дома после выпуска нередко попадает в весьма трудную жизненную обстановку, которая ставит перед ним множество вопросов – бытовых, экономических, образовательно-профессиональных и социальных. Необходимо создать условия для того, чтобы воспитанники как можно раньше осознали необходимость рассчитывать только на собственные силы. Тогда подростки из детского дома будут выходить не потребителями со сложившейся установкой «мне все должны», а личностью с активной жизненной позицией, сильной волей, гражданами, ответственными за свое поведение.

Педагогами Дома юношества был разработан стратегический план сопровождения постинтернатной социальной адаптации выпускников детских домов для успешного интегрирования в современное общество, нацеленный на содействие развитию личности воспитанника, его социализации.

Социализация воспитанников детского дома осложняется наличием ряда факторов, негативно влияющих на их адаптацию:

1. Особенность совместного проживания, общего быта и в то же время некоторая «казарменность» существования способствуют раннему опыту таких специфических социально-психологических феноменов, как дедовщина, воровство, совместные хулиганские действия, ранние сексуальные связи и другие явления, которые деформируют личность и сказываются на дальнейшей социализации и адаптации.

2. Отсутствие возможности выбора профессии. На сегодняшний день выпускник вынужден обучаться по той профессии, где профессиональный лицей или колледж имеет общежитие и договор на обучение с социальными службами.

3. Несформированность бытовых навыков ведения домашнего хозяйства и отсутствие опыта самостоятельного решения простых житейских проблем, непонимание ценности домашнего очага, собственного жилья.

4. Низкая чувствительность к мнению окружающих, что повышает риск принятия неправильного решения и осложняет положение выпускника и его отношения в коллективе.

5. Многие выпускники имеют сформированную неконструктивную модель поведения в сложных ситуациях: они не умеют анализировать случившееся, оценивать обстановку; пытаются уйти от решения проблемы путем нивелирования ее значения или переключения на другие виды деятельности. Неумение решать проблемы способствует дезадаптации.

6. Негативно влияют на адаптацию ощущение физической опасности, поддержание контактов с представителями «групп риска», недостаточность финансовых ресурсов и др.

Вместе с тем, необходимо отметить и факторы, способствующие успешной адаптации выпускника в самостоятельной жизни:

1. Опыт проживания в детском доме, разрыв отношений с родителями способствуют формированию у ребенка чувства, что он один, ему никто не поможет в трудной ситуации. Ребенок по мере взросления убеждается, что он может рассчитывать только на свои собственные силы. Понимание того, что помощи ждать не от кого, стимулирует проявление собст-

венной активности, что является положительным аспектом адаптации. Выпускник не ждет, что кто-то придет и решит его проблемы, он знает, что его жизнь зависит только от него самого.

2. Опыт проживания в большом коллективе сопряжен с согласованием своих интересов с интересами большинства. Более того, решения принимаются совместно. Традиция обсуждать проблемы в группе и искать наиболее правильное решение (традиция «соборности») переходит и в самостоятельную жизнь выпускника: он всегда «посоветуется» с кем-либо по поводу своих трудностей, что повышает вероятность принятия оптимального решения.

3. Выпускники не боятся открыто выражать свои эмоции. Они не стесняются выразить протест, возмущение, продемонстрировать гнев. Снятие напряжения – «выпуск пара» – способствует сохранению психического здоровья.

4. Высокая самооценка позволяет им позиционировать себя в отношениях с другими более высоко и добиваться определенных целей.

5. Позитивно влияют на адаптацию те модели поведения, которые входят в первый фактор успешности: жизненная активность, энергичность, нацеленность на познание нового. Кроме того, общеизвестно, что успешной адаптации способствуют хорошее здоровье и уверенность в своей внешней привлекательности.

Стратегический план сопровождения постинтернатной социальной адаптации выпускников детских домов имеет 2 этапа, обусловленные возрастными задачами развития личности воспитанника: 16–18 лет – формирующий этап, 18–23 года – этап сопровождения.

Задачами формирующего этапа являются:

1. Формирование активной гражданской позиции у воспитанников детского дома, позволяющей им в постинтернатный период успешно интегрироваться в современное общество.

2. Формирование представлений о мире профессий, перспективах профессионального роста и мастерства, правилах выбора профессии, а также умения адекватно оценивать свои личностные возможности в соответствии с избираемой профессией.

3. Формирование умения и навыка планирования своей жизни и деятельности по достижению возможных результатов при становлении как личности, семьянина, гражданина, профессионала.

4. Социальная и педагогическая поддержка воспитанников Дома юношества в обществе в постинтернатный период через:

– восстановление их родственных связей;

– формирование представлений о строительстве собственной семьи;

– формирование умений и навыков обеспечения личной жизни и деятельности (приготовление пищи, обустройство жилья, семейная экономика, ведение домашнего хозяйства, взаимоотношения в семье);

– обеспечение правовой грамотности, разрушение ложных стереотипов о криминальном мире и романтике «хулигана и братка», профилактирование основных «точек напряжения», приводящих к нарушению закона;

– развитие предприимчивости, самостоятельности, деловитости, ответственности, инициативы, стремления к разумному риску, честности и порядочности;

– вовлечение в различные виды труда сообразно со способностями, интересами и возможностями, а также с потребностями общества;

– формирование осознания собственных интересов и способностей, общественных ценностей, связанных с выбором профессии и определением своего места в обществе.

Задачами этапа сопровождения являются:

1. Создание организационно-управленческой структуры и нормативно-правовой базы по обеспечению постинтернатной адаптации и сопровождению выпускников детского дома.

2. Подготовка выпускников детского дома к самостоятельной жизни.

3. Создание базы данных о выпускниках детского дома для оказания им своевременной помощи в решении проблем жизнеустройства.

4. Создание института кураторства как действенного инструмента воспитания и передачи жизненного опыта.

5. Расширение возможностей позитивного взаимодействия внутри кровной семьи выпускника и с окружающими.

6. Развитие новых форм и технологий деятельности по постинтернатной адаптации и сопровождению.

Процесс обеспечения постинтернатной адаптации и сопровождения выпускников детского дома строится на основе принципов: информированности, автономности, профилактики, альтернативы, позитивного отношения к своей индивидуальности, социально-психологической педагогической поддержки.

Важное значение в адаптации и интеграции детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, имеет правильная, рациональная и последовательная организация деятельности, позволяющая приобрести компетенции, необходимые для успешной социализации после выхода из детского дома.

Уровни постинтернатной социальной адаптивности личности воспитанника Дома юношества характеризуются следующими параметрами (Таблица 1).

Таблица 1
Уровни постинтернатной социальной адаптивности личности

Высокий	Средний	Низкий
Осознанное принятие и выполнение норм коллективной жизни	Конформизм в отношении норм коллективной жизни	Неприятие и невыполнение норм коллективной жизни
Баланс индивидуального и социального	Преобладание либо индивидуального, либо социального	Дисбаланс индивидуального и социального
Гармония отношений с взрослыми и сверстниками	Неустойчивые отношения с окружающими	Конфликтные отношения с окружающими
Адекватное отношение к педагогическим воздействиям	Противоречивое отношение к педагогическим воздействиям	Неадекватное отношение к педагогическим воздействиям
Самоконтроль поведения	Внешний контроль поведения	Неуправляемое поведение
Активное участие в жизни коллектива	Периодическое участие в жизни коллектива	Пассивное участие в жизни коллектива
Удовлетворенность своим статусом и отношениями	Неполная удовлетворенность статусом и отношениями	Неудовлетворенность своим статусом и отношениями

Реализация стратегического плана содействия постинтернатной социальной адаптации детей-сирот в современном обществе и успешной самореализации выпускников детского дома состоит из следующих этапов:

Первый этап – подготовительный: собирается вся информация о выпускнике, индивидуальная программа сопровождения (ИПС) выпускника. Помощь в составлении ИПС оказывают специалисты детского дома.

Второй этап – адаптационный: предусматривает оказание помощи выпускникам при решении наиболее актуальных вопросов, связанных с жильем, получением образования, трудоустройством, оказанием ему медицинской и юридической помощи.

Третий этап – постинтернатное сопровождение: предлагается использование дифференцированного подхода с определением сложности проблем жизнеустройства выпускника и постановки на учет в одной из трех категорий сопровождения – кризисном, активном и стабильном сопровождении. Предусматриваются три основные формы ИПС в зависимости от уровня готовности выпускника.

Оформляется и ведется карта сопровождения выпускника детского дома в 3-х вариантах: ИПС «SOS», ИПС «Патронаж», ИПС «Поддержка».

В разряд кризисного сопровождения попадают выпускники, находящиеся в социально-опасном положении (СОП) или попавшие в трудную жизненную ситуацию (переживающие кризисные события в жизни, неблагоприятные семейные обстоятельства, тяжелые заболевания и др.).

Индивидуальный план сопровождения «SOS» составляется для выпускников с неблагоприятным прогнозом социальной адаптации и не готовых к выпуску. Данная категория предполагает постоянный, четкий контроль всех сфер жизнедеятельности выпускника и организацию необходимой поддержки в кризисных ситуациях. Требуется назначения ответственных по каждой сфере жизнедеятельности подростка. Активное сопровождение подразумевает под собой оказание психолого-педагогической, медико-социальной и юридической помощи.

Индивидуальный план сопровождения «Патронаж» составляется для выпускников с недостаточно благоприятным прогнозом социальной адаптации. Данная категория ИПС разрабатывается в случае, когда есть существенные проблемы по одной или некоторым сферам жизнедеятельности выпускника (например, семейное положение и условия проживания, организация досуга и пр.). ИПС «Патронаж» создается для тех выпускников, у которых достаточно высока вероятность «срыва» в силу действия неблагоприятных факторов. ИПС «Патронаж» подразумевает назначение ответственных по всем сферам жизнедеятельности выпускника, а также ответственного за реализацию ИПС в целом.

Стабильное сопровождение подразумевает обследование условий жизни выпускника, мониторинг жизнеустройства выпускника. В большинстве случаев мониторинговое сопровождение становится возможным при наличии нормальных условий для жизни, трудоустройстве выпускника на постоянную работу со стабильным заработком, а также личностной зрелости выпускника, наличии развитой социально-поддерживающей сети (прочные отношения с родственниками, друзьями, значимыми людьми).

Индивидуальный план сопровождения «Поддержка». Составляется для выпускников с благоприятным прогнозом социальной адаптации, достаточно готовых к выпуску. Данная категория маршрутов носит рекомендательный характер для выпускника и не требует специального контроля. В этом случае достаточно назначения одного лица, ответственного за поддержку выпускника.

Содержательный компонент сопровождения включает медико-социальную и психологическую помощь:

1. Оказание индивидуальной и групповой психологической помощи выпускникам.
2. Взаимодействие с медико-социальной комиссией по вопросам подтверждения (снятия) с отдельных выпускников диагнозов.
3. Выявление молодых семей и матерей-одиночек из числа выпускников, находящихся в социально опасном положении (СОП) или попавших в трудную жизненную ситуацию.
4. Предоставление условий для временного проживания выпускникам, находящимся в СОП, попавшим в трудную жизненную ситуацию.
5. Оказание психолого-педагогической и медико-социальной помощи выпускникам, молодым семьям, матерям-одиночкам из числа выпускников.
6. Участие в социальных проектах, направленных на проблемы постинтернатной адаптации выпускников.

Для эффективности реализации программы мероприятия по психолого-педагогической помощи в социальной адаптации выпускников разделены на пять блоков, которые могут быть реализованы как в строгой иерархической последовательности, так и как отдельные, самостоятельные блоки по необходимости, то есть индивидуальному запросу участников программы или по итогам диагностики (Таблица 2).

Таблица 2
Систематика социально-адаптивных мероприятий

Блоки	Возможные формы реализации
Диагностический	Наблюдение, тестирование, анкетирование, беседа и другие
Личностно-ориентированный	Индивидуальное психологическое консультирование, тренинги личностного роста, стрессоустойчивости, телесно-ориентированный, арт-терапевтический и иные тренинги, просмотр психологических фильмов и другие
Коммуникативный	Тренинги коммуникативной компетенции, дискуссии, семинары, «круглые столы» и другие
Семейно-ценностный	Тренинги по усвоению эталонов мужского и женского типов поведения, лекции, индивидуальные консультации, просмотр фильмов, семинары, практикумы, подбор литературы по интересующим вопросам и другие
Профессиональной успешности	Гестирование, индивидуальная консультация, профориентационный тренинг, деловые игры и другие

Настоящий момент становления системы постинтернатного сопровождения можно охарактеризовать как поиск инновационных форм, способствующих наиболее полному раскрытию потенциала и успешной социальной интеграции детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Главным недостатком модели социальной адаптации на основе общественного воспитания является слабая возможность включения в сферу общения сироты значимого взрослого (взрослых). Ведь только семья дает реальный шанс для полноценного, живого общения с родителем как со значимым взрослым. В последние несколько лет больше внимания стало уделяться ресурсу патронатного воспитания в целях постинтернатной адаптации выпускников.

В учреждениях профессионального начального и среднего образования существует потенциал для программ постинтернатной адаптации, но развить его можно только при обязательном условии профессионального кадрового и методического обеспечения.

Список литературы

- Владимирова Н.В., Спаньярд Х. Индивидуальное консультирование выпускников детских домов. – М., 2007.
- Иванова Н.П. Критерии готовности выпускников к профессиональному самоопределению. – М., 2006.
- Ослон В.Н., Владимирова Н.В. Мониторинг жизнеустройства в постинтернате лиц из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. – М., 2010.
- Семья Г.В., Боровик В.Г. Вариативные технологии, способствующие профессиональному самоопределению воспитанников образовательных учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. – М., 2003.
- Семья Г.В. Первичное трудоустройство выпускников образовательных учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. – М., 2005.
- Психологическое сопровождение выбора профессии / под ред. Э.М. Митиной. – М., 2003.

УДК 81:37.016

ТОЛЫМСЫЗ СӨЙЛЕМДЕРДІҢ ЗЕРТТЕЛУІ

*Шолпанбаева Г.А.,
практикалық лингвистика
кафедрасының аға оқытушысы,
ҚМПИ, Қостанай қ.*

Аннотация

Бұл мақалада толымсыз сөйлемдердің зерттелуінің жасалуы жайында айтылады.

Аннотация

В статье рассматриваются пути образования неполных предложений в казахском языке.

Abstract

This article is about the ways of building of kazakh incomplete sentence.

Түйінді сөздер: диалог, контекст.

Ключевые слова: диалог, контекст.

Keywords: dialogue, context.

Қазақ тіл білімінде құрылымдық-грамматикалық синтаксис өз деңгейінде тиісті жетістіктерге жетті деп айтуға әбден болады. Синтаксистік құрылыстың, атап айтқанда, сөз тіркесі мен сөйлемнің құрылымдық үлгілері, ғылыми моделі түгел дерлік түзілді. Қазақ тілі синтаксисінің статикалық күйінің барлық бейнесі жасалып, сараланады. Ал тіл қарым-қатынас құралы ретінде қызмет атқару үшін динамикалық процеске түсуі қажет. Сөйлеудегі синтаксистік құбылыстардың өзіндік заңдылықтары бар. Осы орайда, қазақ тілінде әлі де болса зерттеуді қажет ететін мәселелердің барлығы жеткілікті.

Мектеп грамматикасында жай сөйлемнің толымды және толымсыз болып бөлінуі тұрлаулы мүшелеріне байланысты. Егер тұрлаулы мүшелерінің біреуі я екеуі де айтылмай, олардың не екені басқа сөздерден білініп тұрған сөйлем толымсыз болады.

Профессор Н. Сауранбаевтың педучилищеге арналған оқулығында толымды сөйлем деп бастауышы мен баяндауышы, кейде толықтауышы түгел айтылған сөйлемді айтады да, толымсыз сөйлем деп сол аталған тұрлаулы мүшелер мен толықтауыш қатыспай тұрған сөйлемді айтады (Сауранбаев Н.Т., 1974, 46 б.).

Ғ. Әбухановтың педучилищеге арналған оқулығында мынадай анықтамалар беріледі: «Белгілі ойды білдіру үшін керекті мүшелері түгел айтылған сөйлемді толымды сөйлем дейді», «Сөйлемде айтылуға тиісті тұрлаулы не тұрлаусыз мүшелердің бірі айтылмаған сөйлемді толымсыз сөйлем дейді». (Әбуханов Ғ., 1982, 31 б.).

«Қазіргі қазақ тілі» оқулығында: «Ойға қатысты мүшелері түгел айтылмаған олқы сөйлемдер толымсыз сөйлем болады» деген анықтамалар берілген.

Бұл анықтамалардың қайсысы дұрыс, қайсысы сол сөйлемдердің негізгі жаратылысына сай келеді? Байыптай қарағанда, бұлардың қай-қайсысы болсын толықтыруды, нақтылай, анықтай түсуді керек етеді.

Мектеп грамматикасындағы анықтама тұрғысынан қарасақ, толымды сөйлемге әрқашан да жақты сөйлемдер, оның ішінде бастауышы мен баяндауышы түгел қатысып тұрған сөйлемдер жатқызылады. Ал бастауышы жоқ жақсыз сөйлемдер мен бастауышы белгісіз жақты сөйлем үнемі толымсыз сөйлем болады.

Профессор Н. Сауранбаевтың берген анықтамасына қарағанда, толықтауыштың қатысу-қатыспауы да сөйлемнің толымды я толымсыз екендігін білдіреді. Сонда бұған анықтауыш пен пысықтауыштың қатысу-қатыспауы не себепті ескерілмеген деген заңды сұрақ туады.

Ғ. Әбухановтың педучилищеге арналған оқулығы мен «Қазіргі қазақ тілі» оқулығының анықтамалары бір-біріне ұқсас. Мұнда ойға қатысты мүшелерінің түгел қатысу-қатыспауына негізделген. Бұл анықтама жапы алғанда дұрыс болғанмен, тым абстрактылы, жалпылама сияқты. Өйткені сол ойға қатысты мүшелердің түсіп қалуы немен байланысты, олардың түсіп қалғандығын немесе түспей тұрғандығын қалай білуге болатыны нақты көрсетілмеген.

Сөйлемнің толымсыз не толымды болуы жөніндегі пікір алалықтары тек қазақ тіл білімінде ғана емес, жалпы совет тіл білімінде, соның ішінде орыс тіл білімінде де бар. Орыс тілінде толымды сөйлем деп өз алдына жеке тұрғанда мағыналық дербестігін сақтай алатын сөйлемді айтады да, толымсыз сөйлем деп жеке айтылғанда, мағыналық дербестігі болмай, тек контексте тұрғанда, белгілі бір мүшелері қатыспайтын сөйлемді айтады. Сөйлемнің толымды я толымсыз болуы үшін пәлен мүшенің болуы не болмауы міндетті деп үзілді-кесілді айтылмай, ыңғайына қарай тұрлаулы да, тұрлаусыз да мүшелерінің біреуі не екеуі түсіп қала береді. (Әбуханов Ғ., 1982, 32 б.).

Біздіңше, толымды сөйлем мен толымсыз сөйлем анықтамасы сол сөйлемдердің дербес айтылуы мен контексте айтылуына қарап берілуі керек. Осылай еткенде, тек бастауыш-баяндауыш қатынасындағы жақты сөйлем ғана емес, сонымен қатар жақсыз сөйлем де толымды я толымсыз болып тұра алады. *Мейрамның Мұздыбайға соға кеткісі келді* (Ғ. Мұст.) деген сөйлем құрылысы жағынан жақсыз сөйлем болса, мағынасы жағынан толымды сөйлем, оны контекске байланыссыз дербес айтсақ та, мағыналық мазмұны олқы болып тұрған жоқ.

Сонымен, толымды сөйлемге мына сияқты анықтама берген жөн бе деп ойлаймыз:

Дербес айтылғанда, мағыналық мазмұны толық берілген сөйлем толымды деп аталады.

Толымды сөйлем жалаң да, жайылма да бола алады. Кейбір сөйлемде толымды сөйлем болу үшін бастауыштың үнемі қатысып отыруы міндетті емес. Бұл әсіресе баяндауыштары I, II жақ жіктік жалғауда тұрған сөйлемдер. *Ертең саяхатқа шығамыз. Мектепке барасың ба?* т.т. Бұл сөйлемдерде біз, сен деген бастауыштары айтылмаса да, сөйлемнің толықтығына ешбір нұқсан келтірмейді. Сондықтан I, II жақты сөйлемдердің бастауыштары айтылмаса да, олар толымды сөйлем бола береді. I, II жақтық жіктеу есімдіктерінің қатысуы, әсіресе диалог сөздерде, көбінесе логикалық екпін түсіріп, назар аудару үшін керек сияқты.

Итбай урядникті бетінен алып тастағалы адыран қарады ...

Сіз отпен ойнайсыз?

Мен білем өлмес жерімді!

Мен сізге рұқсат бермеймін!

Мен сізден ол рұқсатты сұрамаймын! (С.М.)

Бұл диалог сөйлемдерде екі адамның ерегіс жағдайын көрсеткендіктен, әрқайсысы өзінің „менің” сөйлем сайын баса айтып тұр.

Баяндауышы III жақта тұрған сөйлем, егер бастауышы айтылмаса, толымсыз сөйлем болады. Мұның әр түрлі себебі бар:

1) III жақтың арнаулы жіктік жалғауы тек етістіктің ауыспалы осы шағы (*айтады, келеді*) мен бұрын өткен шағында (*айтыпты, келінті*) ғана болады да, басқа түрінде болмайды.

2) III жақтық бастауыш *ол, олар* деген жіктеу есімдіктері болумен қатар, есімдіктің басқа түрлері де, зат есім және заттан басқа да сөз таптары бола береді. Сондықтан баяндауыш формасына қарап, оның бастауышының III жақта екенін әйтеуір білгеніміз болмаса, нақты қай сөз екенін, әңгіменің кім туралы болып тұрғанын бірден аңғара алмаймыз. *Келін қалды!* – дегенде, сол келушінің кім екені я не екені күліп тұрған адамдарға белгісіз. Сондықтан да, *не келін қалды? Кім келін қалды?* – деген қосымша сұрау қоюға мәжбүр боламыз. Демек, баяндауышы да, толымсыз сөйлемі болып есептеледі. Оның кім я не туралы айтылып отырғаны контекстен білінеді.

Қазақ тілінде баяндауышы етістіктен болған III жақтық сөйлем толымсыз болса да, дербес айтыла береді және орнын ауыстырса да, өзінің баяндауыштық қасиетін жоғалтпайды. Баяндауышы есімдерден, әсіресе зат есімнен және тұйық етістіктен болған сөйлем дербес

айтылмай, әрқашан да бастауыштың болуын қажет етіп тұрады. Мұндай сөйлемдердің бастауышы тек диалогта, жалпы контексте ғана түсіп қалады. *Танысып қой, Сергей Петрович Щербаков, өзіңдей ескі шахтер, болашақ трест бастығы ... Механик Козлов, слесарь Лапшин, мына кісі – инженер Орлов* (Ғ. Мұст.).

Осы сөйлемдердегі *Сергей Петрович Щербаков, өзіңдей ескі шахтер болашақ трест бастығы ... Механик Козлов, слесарь Лапшин* дегендер – сол сөйлемдердің баяндауыштары. Бұлардың бастауыштары айтылмай түсіп қалған. Егер бұл сөйлемдерді осы қалпында дербес айтса, өз алдына сөйлем бола алмайды. Екінші бір мысал:

Біздің мақсат – орманды өз ауданымызға тарту (Ғ. С.). (Сауранбаев Н.Т., 1974, 59 б.).

Бұл – толымды сөйлем. Ал оның бастауышын айтпай *өз ауданымызға тарту* деп қана қойсақ, дербес тұрғанда, сөйлем болмайды, контексте тұрғанда ол – бастауышы айтылмай тұрған толымсыз сөйлем болады. (Сауранбаев Н.Т., 1974, 23 б.).

Қазақ тілінде толымсыз сөйлем болудың мынадай жағдайлары бар:

1. Диалог. Мұнда толымсыз сөйлемдердің алуан түрлері жасалады. Диалог – екі я бірнеше адамның кезектесіп сөйлесуіне құрылатындықтан, сұрау-жауап не айтылған хабарға тыңдаушының өз көзқарасын білдіру түрінде болады. Диалогта сөйлесуші адамдар өздерінің назарын белгілі бір мүше арқылы берілуге тиісті хабарға бөледі де, сол сөйлемнің жалпы құрылысына көңіл аударып жатпайды. Осының салдарынан алдыңғы сөйлемде айтылған белгілі бір мүше соңғы сөйлемде қайталануға тиіс болғанмен, айтылмай қала береді. Бұл мүше тұрлаулы да, тұрлаусыз да мүше болуы мүмкін. Мұндайда тұрлаулы мүшелері түгел түсіп қалып, тұрлаусыз мүшенің өзі тұрса да, ол – сөйлем деп танылды, тіпті кейде сөйлем құрамында өздігінен мүше бола алмайтын кейбір көмекші сөздер де уақытша „сөйлем” орнында тұрады. Диалогқа тұрлаусыз мүшелер ортақ болып, олар соңғы сөйлемде айтылмай қалса, тұрлаулы мүшелері түгел болғанмен, ол сөйлем – толымсыз болады. Мысалы:

Барлық оқу-тәрбие жұмысын бүтіндей қайта құру қажет.

Атап айтқанда? ... (М. И.)

Соңғы сөйлемнің орнында *атап айтқанда* деген қыстырма сөз ғана тұр, ол – сұраулы сөйлемнің қызметін атқарады.

Бұл не құс?

Бүркіт.

Жаңа не ұстады ол?

Қарсақ. (С. М.)

Қайда келеміз?

Қайлашыларға.

Қашан келдіңіз?

Кеше. (Ғ. Мұст.)

Шырағым, кім баласысың?

Тұяқтың. (С. М.)

Бұл диалогтарда *қарсақ* (тура толықтауыш), *қайлашыларға* (жанама толықтауыш), *кеше* (мезгіл пысықтауыш), *Тұяқтың* (анықтауыш) деген тұрлаусыз мүшелер ғана айтылып, сөйлемнің тұрлаулы мүшелері қатыспаған.

2. Контекст. Мұнда өзара тетелес тұрған сөйлемдердің алдыңғысында айтылған бір мүше соңғысында айтылуға тиіс болса да, ой оны айтпаса да түсінікті болатындықтан түсіп қалады. Бірақ контексте тұрлаулы мүшенің біреуі айтылады да, толымсыз сөйлем болады.

Екеуінің де ұстаздарын – Киселев қой? Білем, Алматыда жолыққан. Тамаша адам! (Ғ.С.) *Ұзаған жоқ, „қайдасыңның” иелері адырдан өрлеп шыға келген-ді. Үш-төрт атты. Бет пішіндері көзге түсіп тұрған жоқ* (Ғ.С.).

Бұл мысалда *Алматыда жолыққан, тамаша адам, үш-төрт атты* дегендер – бастауышы түсіп қалған толымсыз сөйлемдер.

3. Құрмалас сөйлем құрамындағы толымсыз сөйлем. Мұнда бірінші жай сөйлемдегі бір мүше екіншісінде айтылмай түсіп қалады.

Арша болды-ақ, биік тау (Ғ. С.). Ендігі жер оған таныс еді – жылдағы жайлау. Не де болса жақындап көруге бұрыла бергенде, шоқизандар әрі қарап қаша жөнелді – қасқыр! (С. Мұқанов.)

Бұл мысалдарда құрмаластардың соңғы жай сөйлемдері – *биік тау, жылдағы жайлау, қасқыр* – толымсыз сөйлем түрінде айтылған: алғашқы сөйлемде баяндауыш түсіп қалса, соңғы екеуіне бастауыштары түсіп қалып тұр.

Кейде бірінші жай сөйлем толымсыз мәнде айтылады да, оның мағынасы екінші сөйлемнің мазмұнымен толықтырады.

Баймағамбет біледі: осындай күйдің артынан Абай көбінесе қағаз, қарындаш алғызады. (М. Әуезов.)

Алғашқы жай сөйлемде тұрлаулы мүшелер түгел, сонда да екінші сөйлемде салыстырғанда, ол – толымсыз, оның мағынасы соңғы сөйлем арқылы толықтырылған. Егер соңғы сөйлемнің дербестігін жойып, жай сөйлемге айналдырсақ, ол толымдыға айналады: *Осындай күйдің артынан Абайдың көбінесе қағаз, қарындаш алғызатынын Баймағамбет біледі*. Құрмаластың құрамындағы бірінші сөйлемнің кейде баяндауышы түсіп қалып, бастауышы ғана тұрады, бірақ оның соңғы сөйлем арқылы берілген ойға қатысы болады.

Сонымен, жоғарыда айтқандарымызды жинақтай келгенде, толымсыз сөйлемге мынадай анықтама беруге болады:

Тұрлаулы я тұрлаусыз мүшелерінің біреуі не екеуі контекске байланысты түсіп қалып, оның түсіп қалғандығын көрші тұрған сөйлемге қарап білуге болатын жай сөйлемнің түрін толымсыз сөйлем дейміз.

Қазақ тіл білімінде құрылымдық-грамматикалық синтаксис өз деңгейінде тиісті жетістіктерге жетті деп айтуға әбден болады. Синтаксистік құрылыстың, атап айтқанда, сөз тіркесі мен сөйлемнің құрылымдық үлгілері, ғылыми моделі түгел дерлік түзілді. Қазақ тілі синтаксисінің статикалық күйінің барлық бейнесі жасалып, сараланады. Ал тіл қарым-қатынас құралы ретінде қызмет атқару үшін динамикалық процеске түсуі қажет. Сөйлеудегі синтаксистік құбылыстардың өзіндік заңдылықтары бар. Осы орайда, тіл білімінде толымды және толымсыз сөйлемдерді белгілі бір тиісті сөйлем мүшесінің не болмаса мүшелерінің қатысу-қатыспауына байланысты ажыратылып жүр. Сондықтан мүшеленбейтін сөйлемдерді толымды-толымсыз деп бөлуге келмейді. Толымды-толымсыз болып келетін сөйлемдер бірқұрамды және екіқұрамды сөйлемдер де кездеседі. Толымсыз сөйлемдердегі тиісті мүшенің я мүшелердің қатыспай тұруының екі себебі ретінде контекст пен ситуация деп бөлуге болады. Бүгінгі зерттеліп отырған мәселенің түйіні толымсыз сөйлемдердің қызметі мен құрылымын ашып, толық сипат беру үшін ең алдымен тілдік семантика мен сөйлеу семантикасын ажырата білудің маңыздылығында. Жұмыста жай сөйлем синтаксисінің зерттелуіне қосқан ғалымдар пікірлері талданып, жан-жақты мағұлмат берілді. Атап айтар болсақ, Жақыповтың «Сөйлеу синтаксисінің сипаттары» атты диссертациялық еңбегінде ғалым толымсыз сөйлемдерді контекстегі атқаратын қызметіне қарай;

бастауышсыз толымсыз;

анықтауышсыз толымсыз;

пысықтауышсыз толымсыз;

толықтауышсыз толымсыз;

баяндауышсыз толымсыз – эллипсистенген сөйлем деп жіктеп, түрлі мысалдармен дәлелді пайымдаған. (Жақыпов Ж., 1998). Керімбекова Ұ. апамыздың осы толымсыз сөйлемдерге байланысты бастауышсыз толымсыз сөйлемдер, анықтауышсыз толымсыз сөйлемдер деп бөліп қарастырған еңбектері де зерттеудің кең көлемділігін көрсетері хақ.

Әдебиет тізімі

Әбуханов Ғ. Қазақ тілі. – А., 1982.

Әмір Р., Әмірова Ж. Жай сөйлем синтаксисі. – А., 1998.

Жақыпов Ж. Сөйлеу синтаксисінің сипаттары. – Қ., 1998.

Қазақ тілінің грамматикасы. Синтаксис. – А., 1996.

Сауранбаев Н.Т. Өмірі мен ғылыми мұрасы жайында. – А., 1974.

УДК 378.164/.169

FUNCTIONAL CAPABILITIES OF THE DESIGN OF VIRTUAL LABS

*Begalin A.H.,
Lifenko V.M., candidate of physical
and mathematical sciences,
KSU of A. Baytursynova, Kazakhstan*

Аннотация

Жұмыста көз мөлшерімен программалау ортасының қаржысын электрондық виртуалды зертхана жасаудың төңірегіндегі зерттеу нәтижелерді ұсынады, систем үйретуші программа конструкторларын жасауы үшін әр түрлі аспаптық құралдарының ықпалдасуының сұрақтары мұндай қаралады. Жасаудың жасалған әрекеті әмбебап және оқушы бастапқы өнер-білімдерінің деңгей ескеретін көп қызметті бағдарлама.

Аннотация

В работе предлагаются результаты исследований в области создания электронной виртуальной лаборатории средствами визуальной среды программирования, рассматриваются вопросы интеграции различных инструментальных средств для создания конструктора таких обучающих систем. Сделана попытка создания универсальной и многофункциональной программы, учитывающей уровень первоначальных знаний обучаемых.

Abstract

In work results of researches in the field of creation of electronic virtual laboratory by means of the visual environment of programming are offered, questions of integration of various tools for creation of the designer of such training systems are considered. Attempt of creation of the universal and multipurpose program considering level of initial knowledge of trainees is made.

Түйінді сөздер: виртуалды зертхана, бағдарлама, каталог, оқу жүйесінің дизайнері, мәліметтерді шифрлеу, шифрді айыру

Ключевые слова: виртуальная лаборатория, программа, дизайнер учебных систем, мультимедиа, шифрование данных, расшифровка, каталог.

Keywords: virtual lab, programme, designer of learning systems, multimedia, data encryption, decryption, catalog.

Introduction: At present, the development of electronic virtual laboratory imposed more stringent requirements. It means the use of multimedia computer in order to engage all the senses of the student: vision, hearing and motor memory. Electronic laboratory must not only submit the information in a colorful train, but also control the level of Learning, to control the speed of presentation of information and calculate the trajectory of learning. Some students are receptive to the material – their training can be accelerated by skipping lessons topics. Students who are struggling to accept the material several times to return to the study of selected topics in more detail to clarify certain issues, to conduct more experiments.

Materials and methods: The proposed e-constructor of virtual laboratory designed to make the most of all requirements, automate the process of learning to individual approach to every student in the light of his temperament, mental capacity, availability and quality of knowledge on the subject under study, to control the volume and rate of presentation, to control the level of knowledge.

The existing electronic textbooks have one drawback – it's very difficult to create them and only people who are familiar with the structure of the textbook and knowing how to program well can do it. However, this process can be greatly simplified if we use the software designer. The program itself could complete virtual lab prepared in advance material. In this case, would require the presence

of minimal skills of PC user. All routine work on its creation will take on the designer developed. There is a real opportunity to bring to electronic virtual laboratory professionals in other fields, not related to programming – mathematicians, physicists, linguists, veterinarians, lawyers, etc.

Designer injection makes a long and laborious process fun, giving a lot of pleasure, greatly reduces the time creating learning systems.

Comparative analysis shows that the use of such design is ten times reduce the time spent. It can be created within a few days, while in programming "from the beginning" would take months of hard work.

However, do not consider that released software will "look alike". "Person", the style of presentation depends just on the content of the pledged in his study material. The style, manner of presentation of these textbooks will be unique.

The question of testing students' knowledge and credibility assessment is becoming more relevant than ever. Numerous test systems that were created in recent years, given the various indicators in determining the level of knowledge. To increase the efficiency of knowledge control program is needed, taking into account the peculiarities of thinking and combining different forms of testing.

The program developed by e-virtual laboratory consists of a set of functional routines. Consider a few of them.

A-TC – a program for creating test files;

A-ST – program to run test files;

Operating principle of programs A-TC and A-ST.

Create a new test or open an already created is accompanied by the same name in the directory folder to store the questions. Files in this folder have the extension ". ts" and name to match the number of questions. These can be accessed by tens of times faster than the full file. All files are encrypted using the algorithm encryption RC4, which eliminates the ability to view data at design time or during the response to the test. In the beginning, when you open a test file with great speed by differentiation of its component files, the process is almost negligible with a small number of issues. At the end of the work at the completion of the program and maintaining test all its components are compiled into one, with the extension ". ots", it also added to the test setup, while the output of these components are removed along with the folder.

When accessing any file decryption occurs while you retrieve all necessary data, and decryption is repeated.

In operation, the program is implemented the process of comparing user responses to the original answer and evaluation, by exhibiting the corresponding points. In every school there are different limits of certain estimates and therefore the successful implementation of the test set shows earned interest (*Picture 1, 2*).

When installing options, "Number of questions:" or "Number of points:" and "Shuffle" comes into play in their processing algorithms.

Number of questions: among all the available database of test questions randomly selected a number that is specified in this field, but on condition that the number is less than the number of existing problems, or are displayed in random order, all the questions in this test.

Number of points: among all available in the database test questions randomly selected a number of issues, levels of complexity that adds up to a certain real number. If among all the options there is not one identical to this number, all questions of this test are displayed in random order. In identical conditions can be derived a different number of questions; it depends on the amount of difficulty levels of questions.

Results:

Description of the program.

The working directory of the program contains a folder «Data» and «Test».

In the folder «Data» – stored test results. The file "**data.txt**" contains encrypted information about pupils who performed the test, the name of the test, the test author, the number of outstan-

ding issues, the percentage of points outstanding issues to the total number (Fig.1-2), the time during which the test was done and the date and time when the test was set. The last student who answered the test is entered to the top of the list.

In the folder «Tests» – the created tests are located. The files have the extension "*.ots", which is the actual test. Files can be renamed, copied, deleted and added.

Folders «Data» and «Tests» are created when you first start the program.

The working directory of the program also contains the files "Rezults.exe", "TesterTC.exe", "TesterST.exe", "OpenRTF.exe", "SaveRTF.exe" and "about.txt".

"TesterTC.exe" – "Teacher Program." To create and edit tests.

"TesterST.exe" – "The program of students." Is a program open to test their performance.

"OpenRTF.exe" – a program to convert the test typed in RTF, in the test file (*.OTS)

"SaveRTF.exe" – a program to convert the test (*.OTS) to a file in RTF.

"Rezults.exe" – a viewer of test results, which are taken from the file "Data \ data.txt"

"About.txt" – A text document containing the help text.

Discussion:

Functional abilities of A-Tester programme:

- ✓ The number of questions is not limited.
- ✓ Number of answers from 1 to 10 for every question.
- ✓ The order of every answer variant should be random.
- ✓ Three types of answer variants:

Common – it is needed to choose only one variant from the all given.

Multiple-choice – it is needed to choose several answers from the all given. The answer is correct only in that case if all the ticked answers are correct.

Closed – People who do the test should write the answers by himself.

✓ Installation of different levels of complication (A, B, C, D, E) and number of points for every question.

✓ The opportunity to insert graphic objects as images formulas of Microsoft Equation to questions and answers

✓ The ability to insert the data from the buffer exchange, without the loose of format. It means that the text would be the same as it is in text editors, for example, Microsoft Word.

✓ The possibility to install the time of test doing and number of questions which are put out in once, or points that the person who do the test have to get.

✓ A huge spectrum of options and settings for the test. The change of text format.

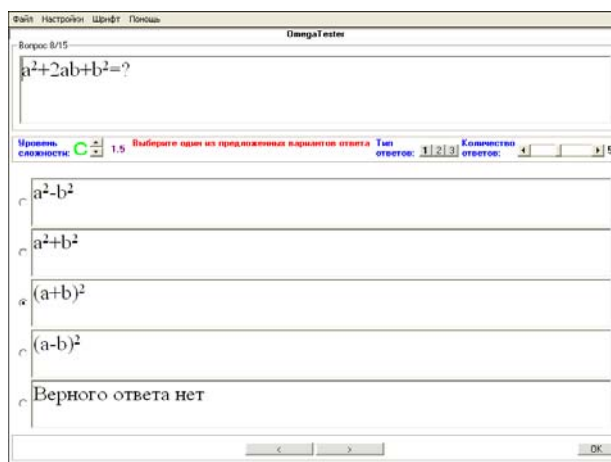
✓ Coding of data. There is no test could be seen with the help of other programme. All files are saved with the extension «.ots» and coded according the algorithm RC4.

✓ Installation of passwords:

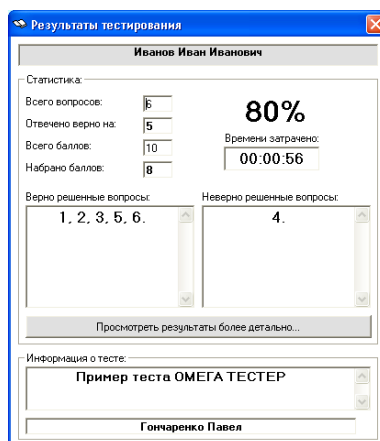
For test editing – test can be changed (to edit, to delete questions, to change settings, correct answers) only after password insert, which was made by the test author himself. It means that the test change can do only person who knows the password.

For test opening – test can be done only after password insert, which was made by the test author himself. It is useful in the case when test are done in advance and their execution have to be done in a certain day. When it is needed the password can be changed as other test settings.

- ✓ The tally of students who did the test is kept.
- ✓ The opportunity to reform the file format RTF into test file (*.OTS) and vice versa.
- ✓ Different hints and key combinations.
- ✓ The programme is simple in use.



Picture 1. The main working window of A-TC



Picture 2. The window of test results

ӘЖК 378(045)

БАСТАУЫШ СЫНЫПТЫҢ ОҚУ ҮРДІСІНДЕ АҚПАРАТТЫҚ ТЕХНОЛОГИЯЛАРДЫ ПАЙДАЛАНУ ЖОЛДАРЫ

Урбисинова А.Б.,
старший преподаватель,
магистр педагогики
Есимғалиева Т.М.,
преподаватель, магистр педагогики
и психологии, Каспийский государственный
университет технологии и инжиниринга
им. Ш. Есенова, г. Актау, Казахстан

Аннотация

Мақалада жалпы орта білім беру мектептерінде білім беруді ақпараттандыру мәселесі, сонымен қатар, болашақ ұрпақты ақпарат әлеміне дайындау және олардың оқу үрдісінде компьютерлік технологияларды пайдалану жолдары қарастырылған.

Аннотация

В статье рассмотрены вопросы информатизации образования в средней общеобразовательной школе, подготовки подрастающего поколения в реально развивающемся информационном мире и обучения с применением компьютерных технологий на различных уроках.

Abstract

In article questions of informatization of education at high comprehensive school, younger generation preparations in really developing information world and training with application of computer technologies at various lessons are considered.

Түйінді сөздер: білімді ақпараттандыру, педагогикалық технологиялар, интерактивті диалог

Ключевые слова: информатизация образования, педагогические технологии, интерактивный диалог.

Keywords: informatization of education, pedagogical technologies, interactive dialogue.

Ғылыми-техникалық дамудың қазіргі кезеңі. Қазақстан Республикасының білім беру саласын ақпараттандырудың маңызды мәселелерін белсенді көтеруде. Бүгінде ақпараттық-коммуникациялық технологиялардың дамуы, сенімді электронды-оптикалық мәліметтер жеткізуші компьютерлер мен көпшілік тұтынушыларға жүйелі тәртіппен пайдалану мүмкіндігіндегі электрондық энциклопедиялар, анықтамалар бірқатар көкейкесті мәселелерді шешуге нақты жол ашып отыр.

Білім беруді ақпараттандыру үрдісі мектептердегі қамтамасыз етілген материалдық-техникалық базаның тәжірибеде қолданылу дәрежесімен анықталып, түрлі ақпараттық ресурстардың мемлекеттік саясатынан тыс, мемлекеттік білім стандартына сәйкес жасалынуымен, мамандарды соған лайықты даярлау ісімен анықталуы керек.

Өйткені, қазіргі даму – ақпараттандыру құралдарының кемелді шағы болса, оны балаға меңгерту әр ұстаздың міндетті борышы деп есептейміз. Әдісті таңдау емес, жетілдіру, түрлендіру барысында тиімді технологияларды дұрыс пайдалана білсе, ісіміз көңілге қонымды, өріс алары баршаға аян. Қазақстан Республикасының 2015 жылға дейін білім беруді дамыту тұжырымдамасында оқу 3 сатыға бөлініп, 1 саты – бастауыш бөлім болып табылған. Бастауыш мектепте баланың ақыл-ойының дамуы мен әлеуметтік даярлығы үшін мейлінше қолайлы кезең болып табылады.

Осы мәселені жүзеге асыруға кері әсерін тигізетін факторлардың бар екенін де атап кету қажет. Білім нарығындағы бастауыш сынып мұғалімдерінің кәсіби деңгейлерінің қазіргі оқыту үрдісінің талаптарына сай болмауы олардың электрондық оқу бағдарламаларын өз тәжірибелеріне тиімді қолдануға мүмкіндік бермейді. Сондықтан білім беру жүйесінің негізгі міндеттерінің бірі – болашақ бастауыш сынып мұғалімдерін электрондық оқу басылымдарын пайдалануға кәсіби даярлаудың көкейкесті мәселелеріне дұрыс бағыттау болып табылады.

Қазақстанда педагогика ғылымы мен практикасында ақпараттық-коммуникациялық технологиялар саласындағы іргелі зерттеулер негізінде оқыту үрдісін ақпараттандырудың ғылыми-педагогикалық ұғынылуы белсенді қарқын алуда және мынандай мәселелер анықталды:

– компьютерлік оқытудың нәтижелі құралдарын енгізу жөнінде М.Б. Айдарханов, Е.К. Балапанов, Т.О. Балықбаев, Е.Ы. Бидайбеков, Б.Б. Бөрібаев, Н.Т. Ермаков, Ғ.З. Қазиев, Ж.А. Қараев, Е.У. Медеуов, А.М. Тәтенов, А.А. Шәріпбаев және т.б.

– электрондық оқулықтарды, электрондық оқыту бағдарламаларын, электронды-педагогикалық жүйелерді жасау Г.Қ. Нұрғалиева, С.С. Құнанбаева, Ш.Х. Құрманалина, М.Х. Балтабаев, Р.Ш. Бектұрғанова, Г.Б. Ахметова, Ө.З. Иманғожина, А.І. Тәжіғұлова және т.б.

– оқу үрдісін ұйымдастыру құрылымына ақпараттық-коммуникациялық технологияларды кешенді кіріктіру арқылы енгізу М.Б. Есбосынов, Д.М. Жүсіпәлиева, Е.Г.Г аевская және т.б. қарастырған.

Бастауыш сыныптарда қазіргі ақпараттық-коммуникациялық технологияларды оқу үрдісінде пайдалану жөнінде А.Ө. Бәйдібекова, Г.С. Базарбаева іргелі зерттеулер жүргізген. Ал болашақ бастауыш сынып мұғалімдерін ақпараттық-коммуникациялық технологияларды

пайдалануға кәсіптік шеберлігін қалыптастыру мәселелері Б.Т. Барсай, Қ.А. Сарбасова, А.Т. Қапанова, К.І. Аманкұлов және басқа ғалымдар зерттеулерінде көрініс тапқан. (Сарбасова Қ.А., 2005).

Ғылыми-педагогикалық әдебиеттерді талдау, болашақ бастауыш сынып мұғалімдерін оқыту үрдісін ақпараттандыруға даярлау мәселесінің кәсіптік білімнің теориясы мен әдістемесі саласында зерттеу пәні ретінде жеткіліксіз қаралғандығын айқындады.

Қоғамның барлық саласын, оқыту үрдісін ақпараттандыру, оның тиімділігі мен ендіру сапасы көптеген факторларға: қазіргі ақпараттық-коммуникациялық технологияның жедел дамуы мен қоғамды ақпараттандыру жағдайында білімнің философиялық маңызының дәрежесіне; білімді ақпараттандыру саласының мемлекеттік саясатына; жалпы білім беретін және кәсіби мектептердің білім беру қызметінің жүйесіне; педагогика теориясы мен білім беру практикасының даму деңгейіне тәуелді.

Білім беру жүйесін ақпараттандыру Қазақстан халқының болашағы үшін үлкен және зор мүмкіндіктер ашады. Соңғы жылдары компьютерлік, телекоммуникациялық техника мен технологиялардың қоғам өміріндегі рөлі мен орнында түбейгейлі өзгерістер болды. Қазіргі заманда әрбір білім беру жүйесіндегі маман үшін ақпараттық-телекоммуникациялық технологияларды игеру қажетті шартқа айналды.

Сондықтан орта мектептердегі бастауыш сыныптардың оқу үрдісінде ақпараттық технологияларды пайдалану және ақпараттық-телекоммуникациялық технологияларды игеруді әрбір мұғалімге міндет етіп отыр. Жалпы оқыту үрдісінде техникалық оқу құралдарын пайдалану өткен ғасырдың 50-ші жылдары көрініс тапты. Бұл кезеңде жалпы білім беретін мектептерге арналған диафильмдер, фильмдер, таспалар ендіріліп, арнаулы аппаратуралар шығарыла бастағаны тарихтан белгілі. Оқыту үрдісінде экрандық-дыбыстық құралдарды қолданудың теориялық негіздерімен С.И. Архангельский, Л.П. Прессман, Н.М. Шахмаев және т.б. айналысқан. Осы кезеңде жердің жасанды серіктерінің туындауына байланысты ақпарат алмасуда спутниктік байланыс жүйелері құрастырылған. Ал, фильмдер негізінде оқу үрдісін ақпараттандыруды С.А. Смирнов, И.П. Волков, В.А. Антонова, А.М. Гельмонт және т.б. зерттеген. 70–80-ші жылдары Қазақстан мектептерінде техникалық құралдарды кеңінен таратылуымен ерекшеленеді. Бұл тұрғыда Т.Қ. Нұрғалиев «мектептерге арналған техникалық орталықтар – қазіргі заманға сай, сапалы, жаңа ғылыми техникалық жүйе және ол жаңа ғылыми-техникалық негіздерді, жүйелі кешенді, аудиовизуальды ақпаратты қолдануды қамтамасыз етеді» деп тұжырым жасайды.

Педагогикалық технологиялардың құрылымы мазмұнды және процессуальды компоненттерден тұрады. Мазмұнды компонентті тұжырымдамалық-мақсатқа жету құралдары, оқыту-тәрбиелеу процесінің тиімділігі туралы білімдер жүйесі, диагностикалық-педагогтың кәсіби-педагогикалық бет пердесі, тұлғаның дербес ерекшеліктері мен оқушылардың дайындық деңгейі, дидактикалық-оқыту мазмұны; әдістер, әдістемелік тәсілдер; ұйымдастыру формалары; дидактикалық құралдар құрайды. Процессуальды компонент алдын-ала жобаланған оқу-тәрбие процесін практикаға ендіру болып табылып, оқушылардың іс-әрекетін ұйымдастыруды, оқу-тәрбие процесін басқаруды көздейді (Таубаева Ш.Т., Барсай Б.Т., 1999).

1980–90-шы жылдар коммуникативтік үрдіспен сипатталады. Оқыту іс-әрекетіндегі оқушы мен мұғалім қарым-қатынасындағы дидактикалық тілді экрандық-дыбыстық құралдар атқарды. Техникалық құралдар негізінде білім беру жүйесінде ақпараттар өздігінен ешбір дидактикалық жүктемені көтере алмаған, өйткені олар оқу мазмұнымен рәсімделіп, тек әрекетті іске асырушы техникалық құралдар болды. Экрандық-дыбыстық құралдар болса, оқу ақпараттарын жеткізе алды және солар ғана дидактикалық функцияны орындады. Сонымен экрандық-дыбыстық құралдардың қызметі – оқу үрдісінде қолданылатын олардың ақпараттық, дидактикалық мүмкіндіктерімен анықталады. Ал осы экрандық-дыбыстық құралдар арқылы берілетін ғылыми ақпараттарды қабылдау В.И. Петренконың пайымдауынша жүйелі үш деңгейде өндірілуімен байланысты.

Педагогикалық технологияның мазмұнын айқындауға В.Ю. Питюковтың ойынша педагогикалық технология тәрбиеленушіге педагогикалық ықпал етуді ұйымдастыру бойынша мұғалімнің мәнді кәсіби біліктерінің жүйесін айқындап, педагогикалық іс-әрекетті технологияландыруды саналы ой елегінен өткізу тәсілін ұсынады (Питюков В.Ю., 1997).

XX ғасырдың аяғы мектептердің оқу үрдісінде техникалық оқу құралдарының түрлерінің кеңейуі және ауқымдануымен мазмұндалады. Тиімді түрлеріне аудирование, бейнеқолдау сынды бейнетехникаларды қолдану кеңінен жүрді. Оқу үрдісінде жаңа технологиялар мен жаңа ақпараттық желілердің пайда болуына байланысты телеарна орталықтарында мұғалімдердің, арнайы мамандардың жетекшілігімен даярланатын оқу телебағдарламаларының дайындық ерекшеліктері, сапасын жетілдіру, оның мысалы ретінде қашықтан оқыту құралдары мен қашықтықтан оқытудың серіктестік арнасының маңызы ерекше. Бұл жүйе оқу үрдісін ұйымдастырудың тиімділігімен және білім сапасының көтерілуіне мүмкіндік беретін жаңалық болды. Компьютерлік бейнеконференциялар, техникалық құрал-жабдықтар арқылы алынған мәліметтерді өңдеп, білім алушыларға жеткізудің қамтамасыз ету жоғары деңгеймен сипатталады.

Демек, әрбір мамандар компьютерлік желі арқылы қосылатын әртүрлі электрондық мұрағаттар мен WWW серверлері негізінде көптеген ақпараттарға өз орнында отырып-ақ қол жеткізе алатын болды. Бұл әрине, оқу үрдісін ақпараттандырудағы үлкен жетістіктер болып табылады.

Инновациялық педагогикалық технологиялар кез келген пәнді оқыту барысында болашақ мұғалімдердің ой өрісін кеңейтіп, кәсіби даярлық деңгейін көтеріп, шығармашылықпен жұмыс істеуге жаңашыл тәжірибелер мен әдістемелерді кеңінен пайдалануға және студенттерге білім беруді жаңашылдық тұрғысынан жүзеге асыруға мүмкіндік береді. Сондықтан мұғалімнің даярлығын жетілдіруде ақпараттық педагогикалық технологиялар ерекше орын алады (Селевко Г.К., 1988).

Білім беруді ақпараттандыру-прагматикалық маманданған мақсаттардан жалпыланған білімге көшу, ғылыми білімнің қалыптасуының тарихи контекстен ғылымның мазмұны мен құрылымына деген көзқарасқа көшу сияқты бағдарларды қайта қарастыру жүзеге асатын жаңа мемлекеттік білім беру бағдарламасын жүзеге асыру құралы. Ақпараттандырудың мақсаты – Қазақстан Республикасының білім беру жүйесін қоршайтын ақпараттық ортасы жағдайында сапалық өзгеру мәселелерін шешу болып табылады. Қазіргі кезде оқыту үрдісін ақпараттандыру бірқатар факторлармен шартталған.

Мұғалім оқыту әдісін таңдап алуда, оқушылардың өздігінен білімді игеруі мен практикалық даярлығын қалыптастыруға бағытталған, оқушы жеке тұлғалық ерекшелігін ашық шығармашылығын дамытатын потенциалды оқу-танымдық ерекше қасиетін, зерттеушілік ізденімпаз іс-әрекетке бағыттайтын, ғылымды берудің арнайы таным әдістерін таныстырып, жеке дара психологиялық ерекшелігін басшылыққа алу керек, оның табиғи және әлеуметтік өндірістік ортасын, мектепке арналған оқыту құралдарымен жабдықталу жағдайын, кәсіби даярлық деңгейін өмірлік іс-тәжірибесі мен мұғалімнің жеке басы мен шығармашылық ерекшелігін оның әдістемелік және педагогикалық шеберлігін ескеруі қажет.

Мұғалімнің таңдап алған әдістері, жұмысындағы дидактикалық шеберлігі оқу-танымдық стилімен анықталады, стандартты емес оқушыны жеке тұлға ретінде қалыптастырудан жеке дара және инновациялық-шығармашылық танымдылығын, қоғамдағы жаңаша белсенді өзгерістерге гуманистік және демократиялық көзқарасын жетілдіретіндігін байқатады. Мұғалімнің оқыту әдістері басқа да дидактикалық ұстанымдары оқыту формасы мен қағидаларға оқушының білім алуға деген қызығушылығы, оқу тематикасы көлемінің күрделілігі, техникалық оқу құралдарымен жабдықталуы, сынып оқушыларының саны мен олардың дене тәрбиесі, психикалық және интеллектуалды денсаулығының деңгейі, оқу сабақтарының құрылымы, өзара қарым-қатынас ерекшелігі, мұғалімнің әлеуметтік-кәсіби жеке басының даярлығы, сонымен қатар басқа да өлшемдер, көрсеткіштер мен талаптармен қоса жаңаша технология, оқу

танымдық іс-әрекетте қызмет ету және оқушының жеке тұлғасының шығармашылықта дамуына байланысты.

Ақпаратты-коммуникациялық технологиялардың негізгі түрінің бірі – мектептерді компьютерлермен қамтамасыз ету үрдісі, оларды оқу үрдісінде пайдалану халыққа білім беру жүйесі реформасының негізгі буынының бірі. Қазіргі мектебіміз бен қоғамымыздың қажеттілігіне сай оқытудың әдісі мен формасын, білім беру мазмұнының түбегейлі өзгерту компьютердің мүмкіндігін ескермей жүзеге асыру мүмкін емес. Сол компьютер техникасының мемлекеттік деңгейде алғаш моделі 1969 жылы жапон елінде жасалды. «Жапондық таңғажайып керемет» деп аталатын әлеуметтік технологиялық база құрылып, қоғамды ақпараттандырудың алғашқы шарттары орындала бастады.

Әсіресе, бастауыш мектептердегі оқу құрал-жабдықтар кешеніне компьютермен жұмысты енгізу ақпараттандыруда маңызды орын алады.

Ю.А. Ивановтың зерттеулері бастауыш сыныптардағы математиканы оқыту барысында олардың оқу іс-әрекеттерін компьютерді пайдалана отырып, қалыптастыруға болатындығына бағытталған. Ғалым Д. Дьюи «Мектеп пен бала» деп аталатын еңбегінде бала мен мектептің ерекшеліктерін талдай келе оқу барысында пайдаланылатын әдістемелік тәсілдер жобасы берілген. Біздің республикамызда, әсіресе, бастауыш сыныптарда көптеген мектептерде практика жүзінде қолданылуда. Мұнда педагогтың қызметі – баланың өзіне тән қабілетін оның өз бойынан тауып, оны дамытуға көмектесу.

Мектепте оқытушы компьютерлік технология жөнінде оқушыларға оқытылатын құбылыстар мен үрдістер туралы ұғым беріп қана қоймай, осы құбылыстар мен үрдістерге эмоционалды-құнды қарым-қатынас қалыптастырады. Оқу материалын көрнекілікпен көрсету есте сақтау жүйесіне материалды сөзді-логикалыққа қарағанда ұзақ сақталатын бейнелі және эмоционалды жақты енгізеді. Оқыту процесінде оқытушы интерактивті диалогты жүзеге асыруға, қолданушының әрбір сұранысына тез арада жауап беруге, оның жеке ерекшеліктерін есепке алуға негізделуі қажет.

Қазіргі ақпараттық заман тоғысында балалардың көпшілігі ерте бастан-ақ компьютерлік ойын арқылы жұмыс жасауға бейімділік танытады. Бастауыш мектепте білімдендіру мазмұнының жаңа белес алуы оның оқу-тәрбие үрдісінде компьютерлік технологияны ауқымды пайдалану барысында оқушылардың ақыл-ойын, логикасын дамытуға болады.

Жас ұрпаққа саналы білім беріп, сана-сезімін көркейтіп, толып жатқан өзгерістерге, алға дамуға жетелейтін бірден-бір жол ол – мектептегі оқу үрдісін ақпараттандыру. Оның арқашан да ақпараттық қоғамға сәйкес жүргізілуі шартты міндет болып табылады.

Әдебиет тізімі

Ақпараттандыру туралы Қазақстан Республикасының заңы // Егемен Қазақстан, 2003 жыл – 16 мамыр.

Сарбасова Қ.А. Инновациялық педагогикалық технологиялар негізінде бастауыш сынып мұғалімдерінің даярлығын жетілдіру. – Қарағанды, 2005. – 33 б.

Таубаева Ш.Т., Барсай Б.Т. Оқытудың қазіргі технологиялары // «Бастауыш мектеп». – 1999. – №3. – 3 б.

Питюков В.Ю. Основы педагогической технологии. – М.: Ассоциация авт. и изд. «ТАНДЕМ», «РОСПЕДАГЕНТСТВО», 1997. – 176 с.

Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. – М.: Народное образование, 1988. 256 с.

УДК 82.0(092)

ЗАНЯТИЕ «КОНФЕРЕНЦИЯ КАК ОДНА ИЗ ФОРМ ОРГАНИЗАЦИИ СРС»

*Айткалиева А.С.,
преподаватель, КФ ЧелГУ
Атжанова Н.Е.,
старший преподаватель, КФ ЧелГУ,
г. Костанай, Казахстан*

Аннотация

Аталған мақалада жоғары оқу орнында мемлекеттік тілді оқытудың тиімді жолдарының бірі ретінде студенттердің өздік жұмысын жетілдіру мәселелері қарастырылады. Мақала авторлары патриоттық тәрбие беруде қазақ халқының ұлы тұлғаларының рухани мұраларын зерттеп-танудың қажеттілігін атап көрсетеді.

Аннотация

В данной статье рассматривается вопрос об организации самостоятельной работы студентов при изучении государственного языка, а также патриотического воспитания на основе изучения культурного наследия выдающихся личностей Отечества.

Abstract

The question of organization of the independent work of the students in the study of the state language and also of the patriotic education on the basis of studying of a cultural heritage of outstanding persons of the Fatherland is considered in this article.

Түйінді сөздер: *жан-жақты мәдени тұлға, көркем мұра, қоғам қайраткері.*

Ключевые слова: *поликультурная личность, художественное наследие, просветитель, общественный деятель.*

Keywords: *polycultural personality, art heritage, educator, public figure.*

Основная задача высшего образования заключается в формировании творческой личности будущего специалиста, способного к саморазвитию, самообразованию, инновационной деятельности. Решением этой задачи является не передача знаний в готовом виде от преподавателя к студенту, а необходимость формирования у студентов умений и навыков самостоятельно сформулировать и решать поставленную проблему. В связи с этим самостоятельная работа студентов становится не просто важной формой образовательного процесса, а его составляющей основой. Это предполагает ориентацию на активные методы овладения знаниями, развитие творческих способностей студентов, переход от поточного к индивидуализированному обучению с учетом потребностей и возможностей личности.

Самостоятельная работа студентов предусматривает осуществление цели и задач творческого и интеллектуального развития обучающихся, совершенствования навыков креативного мышления, логических способностей, самоорганизации и самореализации, а также прививает умения и навыки обобщать, анализировать, сопоставлять и делать выводы.

В настоящее время одной из эффективных форм обучения государственному языку в высших учебных заведениях является правильное планирование самостоятельной работы студентов. В связи с этим, на наш взгляд, одной из форм организации СРС может быть подготовка и проведение студентами занятия-конференции под руководством преподавателя. В настоящей статье представлен образец одного из таких мероприятий.

1 ведущий: Құрметті студенттер және оқытушылар! Қадірлі қонақтар! Ұлы Абайдың шығармашылығына арналған конференцияға қош келдіңіздер!

2 ведущий: Уважаемые студенты и преподаватели! Уважаемые гости! Мы рады приветствовать вас на конференции, посвященной духовному наследию Абая Кунанбаева.

1 ведущий: Егеменді еліміздің рухани қалыптасуы туралы айтар болсақ, қазір біз назарда ұстап отырған толеранттық, көпмәдениеттік, конфессияаралық, ұлтаралық келісім ұғымдарының бастауында ұлы ойшыл ақын, ағартушы Абай Құнанбайұлы тұрғанын атап өткеніміз жөн. Осыған орай бүгінгі конференцияның мақсаты – Абай поэзиясы мен қара сөздерін байланыстыра отырып, ақынның рухани мұрасын тағы да еске түсіріп, жүрегімізге терең бойлату.

2 ведущий: На современном этапе развития нашего суверенного государства в условиях, когда во главу угла ставится формирование толерантной и поликультурной личности, стабильное межконфессиональное и межнациональное согласие, мы должны помнить о том, что у истоков этого стоит великий казахский просветитель, поэт и мыслитель Абай Құнанбайұлы. В этой связи цель нашей конференции – рассмотреть творчество Абая во взаимосвязи его поэзии и «Слов назидания», еще раз осмыслить для себя глубину и ценность его философских высказываний и просветительских идей.

1 ведущий: В ходе конференции будут прочитаны стихи, исполнены песни. Особое внимание будет уделено всестороннему анализу философского трактата Абая Кунанбаева.

2 ведущий: Гений казахского народа оставил немеркнущее художественное наследие, любимое народом. Абай обладал не только ярким поэтическим, но и глубоким философским мышлением. Его увлекали логика, психология, труды восточных, западноевропейских и русских философов.

1 ведущий: Казахская поэзия и искусство в основном развивались путем самообогащения, на примерах древних традиций. Казахские мыслители и просветители XIX–XX веков.

Абай Құнанбаев, Шәкәрім Құдайбердиев, Ахмет Байтұрсынов, Мыржакып Дулатов, Жүсіпбек Аймауытов, Мағжан Жұмабаев, Әлихан Бөкейханов, Сәкен Сейфуллин, Ілияс Жансүгіров, Бейімбет Майлин, Тұрар Рысқұлов, Мұстафа Шоқай, Мұхтар Әуезов, исходя из требований времени, стали ориентироваться на искусство, науку, культуру и литературу Запада – одним словом, на европейскую цивилизацию, не отвергая при этом национальные корни. В результате этого за короткий промежуток времени казахская литература и культура, духовная жизнь нации сделали огромный скачок, обрели совершенно новое качество и новое содержание.

2 ведущий: А весь этот духовный переворот начался от Абая Кунанбаева. Абай принес казахам новую систему мышления и познания, стал мостом между культурами Востока и Запада, принес в казахскую культуру духовное достижение арабов, персов, русских, немцев, поляков, венгров и англичан. Однако сам он стоит особняком, не примыкая ни к Востоку, ни к Западу. Мир Абая олицетворяет собой уникальный сплав этих двух культур.

1 ведущий: Таким образом, великий Абай является поликультурной личностью в истинном смысле этого слова, проявившим себя свободно и уверенно в межкультурном диалоге. Прежде чем углубиться в мир многоликого творчества Абая, считаем необходимым вспомнить жизненный путь поэта-просветителя. Слово предоставляется студенту 2 курса юридического факультета Нуркенову Алихану.

Нуркенов Алихан:

Великий казахский поэт и просветитель Абай Кунанбаев родился 10 августа 1845 г. в Чингисских горах Семипалатинской области, ныне Абайский район Восточно-Казахстанской области.

Начальное образование Абай получил дома, а затем он пять лет обучался в медресе семипалатинского имама Ахмет-риза. Именно там будущий поэт стал увлекаться чтением классиков восточной литературы. Наряду с этим, Абай начинает интересоваться русским языком и русской культурой. Но ему не суждено было закончить учение в городе. Отец вернул его в аул и стал приучать к будущей деятельности в качестве главы рода. Когда Абаю было двадцать восемь лет, произошел его окончательный разрыв с отцом. После этого он углубился в изучение русской классической литературы и поэтического творчества народов

Востока. Абай начал сочинять стихи с двенадцати лет, но сохранились и дошли до наших дней лишь несколько произведений, написанных им в этот период. На тридцать пятом году жизни Абай снова возвращается к поэзии, продолжая, как и в юношеские годы, подписывать свои стихи чужим именем. Лишь летом 1886 г. Абай впервые поставил свою подпись под стихотворением «Жаз». Необычайно многогранна личность Абая, который был не только поэтом, но и музыкантом, философом, просветителем и общественным деятелем. Литературное наследие Абая огромно, оно включает в себя стихи, поэмы, переводы и беседы с читателем «Қара сөз» – «Слова назидания». Абай стал первым казахским поэтом, который перевел Пушкина, Лермонтова и Крылова. Благодаря его пересказам, в степи стали популярными поэмы классиков Востока: «Шахнаме», «Лейли и Меджнун», «Кер-оғлы» и другие. Используя русские тексты, Абай переводил классиков западноевропейской литературы: Шиллера, Гете, Байрона, Гейне, Мицкевича.

В своих стихах Абай воспевал красоту родной степи, трудолюбие и мудрость своего народа, призывал его к борьбе за свои права, к просвещению для всех. Поэмы «Ескендір», «Мақсұт», «Сказание об Азиме», написанные Абаем, явились следствием оригинального подхода поэта к культуре Ближнего Востока.

Творческое наследие Абая включает в себя также музыкальные произведения, написанные поэтом к своим стихам. В основном это мелодии к его переводам отрывков из пушкинского «Евгения Онегина», которые, благодаря поэту, стали популярными в казахском народе. Имя Абая для многих людей на всех континентах стоит вровень с именами Шекспира, Гете, Пушкина и Мольера. Основоположник казахской классической литературы, Абай стал духовным проводником своего народа, а созданные им произведения не потеряли своей актуальности и в современных условиях независимого развития Казахстана. Признанием его таланта и заслуг перед всем человечеством стало объявление ЮНЕСКО 1995 г. годом Абая. Именно «Қара сөз» – «Слова назидания» казахстанцы назвали главной книгой для чтения всей страной в 2007 году в республиканской акции «Одна страна – одна книга».

2 ведущий: В его поэзии Восток проявляется через весомость и достоинство слова, а Запад – углублением в ценности бытия, приверженностью к жестокой истине и идее свободолюбия.

1 ведущий: Исследователи творчества Абая Мухтар Ауэзов, Кайым Мухамеджанов, Серик Қирабаев и другие отмечают, что лирика Абая всеобъемлющая, т.е. охватывает все темы бытия. Мы решили обратить особое внимание на два направления: лирика природы и лирика чувства. С прекрасными строками стихов Абая выступают Алиева Сарфиназ, Салимжанова Гульзия, Марковская Анастасия.

Сарфиназ:

Өлең – сөздің патшасы, сөз сарасы
Қиыннан қиыстырар ер данасы.
Тілге жеңіл, жүрекке жылы тиіп,
Теп-тегіс жұмыр келсін айналасы.

Гульзия:

Стих – узор словесный, стих – что кружева:
Пригнанные тесно, в нем поют слова.
Если слово звучно, если мысль верна –
Не отвергнуть песни, песня век жива!

Марковская Анастасия:

Жазғытұры қалмайды қыстың сызы,
Масатыдай құлпырар жердің жүзі.
Жан-жануар, адамзат анталаса,
Ата-анадай елжірер күннің көзі

Жаз

Жаздыгүн шілде болғанда,
 Көкорай шалғын, бәйшешек
 Ұзарып өсіп толғанда; күркіреп жатқан өзенге көшіп ауыл қонғанда
 Білімділер сөз айтса, өзгелер басын изейді.

Күз

Сұр бұлт түсі суық қаптайды аспан,
 Күз болып, дымқыл тұман жерді басқан.
 Білмеймін тойғаны ма, тоңғаны ма,
 Жылқы ойнап, бие қашқан, тай жарысқан

Қыс

Ақ киімді, денелі, ақ сақалды,
 Соқыр, мылқау, танымас тірі жанды.
 Үсті-басы ақ қырау, түсі суық,
 Басқан жері сықырлап, келіп қалды.
Сарфиназ: Өлеңге әркімнің-ақ бар таласы,
 Сонда да солардың бар таңдамасы.
 Іші алтын, сырты күміс сөз жақсысын
 Қазақтың келістірер қай баласы?
Гульзия: К стихам стремятся смертные равно,
 Но лишь избранника венчают славой,
 Того, чьей мысли золотой дано
 Блистать стиха серебряной оправой.

Сарфиназ: Поэтические творения Абая были особенно популярны у молодежи: юноши объяснялись в любви строками стихов Абая; девушки, выходя замуж, в приданое брали рукописные сборники поэм и назиданий поэта. По традициям и обычаям казахского народа родители, собирая приданое дочери, обязательно должны положить швейную машинку и книги, среди которых главными являлись «Слова назидания» Абая, чтобы будущая хозяйка была умницей и мастерицей. Это и поныне так.

Обличая косность и лень, Абай воспевал деятельную волю и любовь к труду как необходимые качества разумного жизнеспособного человека, страстно призывал молодежь учиться у всех народов, имеющих богатые и древние культурные традиции.

Гульзия: Новаторство поэзии Абая – в глубоком переосмыслении духовных ценностей своего народа, обогащении словаря и образной системы устного творчества новыми мыслями и чувствами. Иные высоты духа, иные порывы и идеи, небывалые до того в казахской литературе, запечатлены в стихах и поэмах Абая. Он ввел в родную поэзию одиннадцать не существовавших до него стихотворных форм и обогатил ее новой тематикой и новым социальным содержанием.

Сарфиназ: Абай был прекрасным оригинальным композитором: он создал около двух десятков лирических мелодий, которые навсегда превратились в любимые каждым казахом истинно народные песни.

Песни Абая в исполнении студентов.

2 ведущий: О великом сыне казахского народа мы вспоминаем и вне юбилейных дат. Помним о нем всегда, потому что творчество А. Кунанбаева с детства знакомо и ценимо каждым казахстанцем, каждым читателем, равнодушным к красоте и мудрости Слова. Для величин, подобных Абаю, не существует временных и географических границ, а его наследие достойно заняло свое место в сокровищнице мировой литературы. Знаменательно и то, что одним из самых известных творений поэта и мыслителя стали «Слова назидания» – произведение, написанное в оригинальном жанре, глубинно связанном с самой речью человека, со способом его мироосмысления.

1 ведуций: «Слова назидания» написаны Абаем в последние годы его жизни как подведение итогов жизненного и творческого пути, как обобщение житейского опыта.

Нуркенов Алихан читает «Первое слово» Абая.

2 ведуций: Термин «кара» (черный) в сочетании с термином «сөз» (слово) чрезвычайно многозначен: это и обозначение прозы, в отличие от рифмованной речи и текста, это и обозначение печали, и, наконец, обозначение, идущее от тюркской традиции, важного, значительного, первостепенного. «Қара сөз» по жанру близки к тому, что в чингизовской традиции называлось «билик», меткое изречение, рассказ о жизненном примере, имеющем значение образца. По европейской традиции, это жанр «максим», «афоризмов», «бесед». Это и непосредственное обращение к читателю, и откровенный разговор–собеседование, это и философия жизни отдельного человека на фоне судеб народа. А по сути «Қара сөз» – исповедь, чрезвычайно ответственный жанр, ведь высказывание сокровенного перед лицом мира, и прежде всего перед своей собственной совестью, требует от писателя предельной честности и искренности. Жанр исповеди известен в мировой литературе со времен Марка Аврелия, Петра Абеляра, Блеза Паскаля и Жан-Жака Руссо. Но для тюркской литературы, казахской в особенности, в силу преимущественно эпического характера, явление беспрецедентное. Это предельное «обнажение души», глубокие и порой горькие раздумья о бренности человеческой жизни и о судьбе родного народа.

1 ведуций: Абай – гений, придавший новое содержание проблемам смысла жизни и труда. Он поучал, что лишь труд–кладезь всех богатств, только труд приносит удовольствие. Его афоризм «Сен де бір кірпіш дүниеге кетігін тап та бар қалан» – «И ты, словно кирпич в мире этом, найди свое место в нем» показывает новое содержание казахского бытия. Абай принес казахам новый идеал, в основе которого лежит труд: человек почетен знаниями и трудолюбием, а не материальным богатством.

Своими видениями внутреннего мира Абая хочет поделиться кандидат исторических наук, доцент Нуртазенов Тюлебай Калиевич.

«38 слово» (отрывок) читает Нуркеев Дархан.

2 ведуций: Абай впервые в казахской степи поднял просвещение и знание на уровень жизненного кредо. Конечно, и до него казахи знали цену науке и образованию. Новаторство Абая состоит в том, что он знания показал как принцип.

Вопрос о педагогических и просветительских взглядах Абая осветит доцент кафедры педагогики Костанайского государственного педагогического института Шалгимбекова Алия Батырхановна.

«14 слово» (отрывок) читает Нуркеев Дархан.

1 ведуций: Отец хотел видеть Абая в качестве главы рода, поэтому приучал его с раннего возраста к общественным делам. Общественная деятельность Абая была связана в основном с выполнением функций волостного. Занимая этот пост, он старался выносить справедливые и беспристрастные решения по многим делам.

Тему продолжит заведующий кафедрой права кандидат юридических наук, доцент Бекмагамбетов Алимжан Бауыржанович.

«32 слово» (отрывок) читает Нуркеев Дархан.

2 ведуций: Абай – великий философ и эстет нового склада. Многие исследователи «Слова назидания» принимают как цельный философский трактат.

Хотелось бы послушать точку зрения кандидата философских наук доцента кафедры СГЕНД Зекрист Риды Ирековны.

«45 слово» (отрывок) – читает Нуркеев Дархан.

2 ведуций: Круг познаний и самообразования Абая был широк. Одним из аспектов его богатого наследия является изучение человеческой души. «Жүрегіннің түбіне терең бойла,

Мен бір жұмбақ адаммын,

Оны да ойла.

Соқтықпалы, соқпақты жермен жүрдім,

Мыңмен жалғыз алыстым,

Кінә қойма» – «Погрузись в глубины сердца своего.

Я – человек загадка, подумай об этом»

Слово предоставляется преподавателю кафедры СГЕНД психологу Гринских Галине Валерьевне.

«31 слово» (отрывок) читает Нуркеев Дархан.

1 ведущий: Абай глубоко почитал выдающихся представителей демократической культуры – А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова, Л.Н. Толстого и других поэтов, писателей и мыслителей, чьи произведения он охотно перевел на казахский язык. Широко известны мелодии, сложенные Абаем на тексты, переведенные из «Евгения Онегина». Выросшие под влиянием поэзии Абая, его ученики Шәкәрім, Көкбай, Ақылбай, Кәкітай, Мағауия также проявляли глубокий интерес к европейской и русской культуре, сами создавали поэтические произведения.

О литературных исканиях Абая Кунанбаева расскажет старший преподаватель кафедры филологии Наталья Анатольевна Пелипас.

«25 слово» (отрывок) читает Нуркеев Дархан.

2 ведущий: Таким образом, главный этико-философский труд Абая – «Слова назидания», который поэт писал в течение восьми лет, представляет из себя анализ современного поэту казахского общества второй половины XIX в. В нем Абай затрагивает проблемы, которые не потеряли важности для современного поликультурного мира. «Слова назидания» полны веры и надежды на то, что трудные времена останутся позади – и казахи займут достойное место среди других народов.

1 ведущий: Основоположник казахской классической литературы, Абай стал духовным проводником своего народа, а созданные им произведения не потеряли своей актуальности и в современных условиях независимого развития Казахстана – суверенного государства, являющегося примером межнационального, межэтнического и межконфессионального согласия.

Сегодня хотелось бы послушать и наших гостей. Слово предоставляется *Набиевой Зулфияе, Ескатовой Гулзие Кабжановне.*

«38 слово» (отрывок) читает Нуркеев Дархан.

2 ведущий: Работа конференции подходит к своему логическому завершению, возможно, есть еще желающие выступить по теме конференции.

1 ведущий: «Через постижения Абая мы познаем себя», – подчеркнул Президент РК Н.А. Назарбаев. В XXI веке Абай нуждается не в поклонении, а в изучении его наследия. Абай подобен величавому эпосу, каждый в нем находит нечто близкое себе: один берет песни, другой – афоризмы, третий – поучения, четвертый – теологические раздумья. Творческое наследие великого Абая безгранично по мысли, глубине и широте охвата человеческой души со всеми ее радостями и горестями, печалью и счастьем, надеждами и разочарованиями.

2 ведущий: «Слова назидания» написаны более века назад, но их художественная, культурная, гуманистическая ценность остается актуальной и интересной для современных читателей. Не случайно это выдающееся сочинение называют «труд души». Емкие, мудрые, лиричные, эмоциональные произведения Абая находят отклик в наших душах. «Ақырын жүріп, анық бас» – «Путь долог, но уверен шаг». Путь к Абаю – это всегда восхождение, а сам он – это всегда продолжение. «Еңбегің кетпес далаға» – «Дела не могут быть напрасны», – писал поэт, и его «Слова» не разошлись с его делами. Надеемся, что и наши слова не разойдутся с нашими делами.

Список литературы

Кенжебаев Б. XX ғасыр басындағы қазақ әдебиеті. – Алматы: «Білім», 1993.

Құнанбаев А. Шығармалары. Екі том. – Алматы: «Жазушы», 1986.

Сегізбаев О. Казахская философия XV – начала XIX века. – Алматы: «Ғылым», 2006.

XX ғасыр басындағы қазақ ақындары. – Алматы: «Ғылым», 1992.

Смирнова Н., Сатпаева Ш., Адибаев Х. Казахская литература. – Алматы, 1996.

УДК 327

**АСТАНА – АШГАБАД: СОТРУДНИЧЕСТВО
В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ, НАУКИ И КУЛЬТУРЫ****Курманалина Н.Н.,***магистр истории, младший научный сотрудник Института истории и этнологии им. Ч.Ч. Валиханова, г. Алматы, Казахстан***Аннотация**

Мақала қазіргі кездегі Қазақстан мен Түркменстан арасында білім, ғылым және мәдениет салаларының өзекті мәселелеріне арналған. Автор екі ел астаналарының ішкі даму қарқынына тоқталып, қос жақта өткізілген түрлі мәдени шараларға тоқталған.

Аннотация

Статья посвящена актуальным проблемам в области образования, культуры и науки современного Казахстана и Туркменистана. Рассматривая темпы внутреннего развития двух столиц, автор заостряет внимание на различных культурных мероприятиях, проведенных двумя сторонами.

Abstract

This article is devoted to actual problems of Kazakhstani-Turkmen relations in the field of education, science, and culture at the present stage. The author drew a parallel between the internal development of the both capitals, and considered various bilateral cultural measures.

Түйінді сөздер: *екі жақты серіктестік, мәдени қатынас, мәдени құндылықтар, тарихи байланыстар.*

Ключевые слова: *двустороннее сотрудничество, культурное взаимодействие, культурные ценности, исторические связи.*

Keywords: *bilateral cooperation, cultural interaction, cultural values, historical links.*

Во внешней политике Республика Казахстан последовательно выстраивает стабильные, взаимовыгодные двусторонние отношения со всеми государствами по периметру своих границ. Отношения с ними закономерно являются приоритетом внешней политики Казахстана с периода обретения независимости. Туркмения – крупнейшее среди стран-соседей по территории государство в Центрально-Азиатском регионе.

Дипломатические отношения между Казахстаном и Туркменистаном были установлены 5 октября 1992 года. В 1996 г. открыто посольство РК в Ашхабаде. С 1999 г. в Астане функционирует посольство Туркменистана. Государства серьезно взялись за обновление своих столиц. Ашгабад, так же как и Астана, практически начал строиться на новом месте. После землетрясения, произошедшего в 1948 году, город был разрушен до основания, долго восстанавливался. Нынешняя беломраморная красота стала возможна лишь после обретения Туркменистаном независимости. Главная концепция, которая заложена в основу строительства столицы, – это единая цветовая гамма – белый цвет, и единый материал для облицовки зданий – это мрамор. (Коньрова К., Акмурадов М. / Литер. 27.09.2012, с. 4.).

Столицы играют важную роль в установлении двустороннего и многостороннего сотрудничества между странами. На сегодняшний день договорно-правовую базу двустороннего сотрудничества составляют свыше 60 договоров и соглашений, направленных на развитие двусторонних политических, экономических, гуманитарных связей, а также в сфере образования и науки. Места их заключения столицы наших стран (Алматы – Астана и Ашгабад).

Главы обоих государств уделяют особое внимание в сферах образования, науки и культуры. По словам Президента Н. Назарбаева, знания – это результат труда. Чем больше трудимся, стремимся к самообразованию, тем больше познаем. Знания – это как экономический ресурс государства, фактор производства. Страна последовательно модернизирует национальную систему образования, приближая ее к международным стандартам. (Выступление Президента Казахстана Н.А. Назарбаева перед студентами Назарбаев Университета «Казахстан на пути к обществу знаний» (Астана, 5 сентября 2012 года) // Казахстанская правда. – № 61-62 (27335-27336) 19.02.2013. – с. 1).

Этому свидетельство приняты законы «О статусе "Назарбаев Университет", "Назарбаев Интеллектуальные школы" и "Назарбаев Фонд" от 19 января 2011 года № 394-IV, «О науке» 18 февраля 2011 года и «Об образовании» от 24.10.2011 № 487-IV.

«В сильном государстве наука занимает ведущее место» – и в этом постулате Президента Туркменистана Г. Бердымухаммедова по сути заложен основополагающий принцип интеллектуальной экономики, основанной на знаниях. С первых дней своего правления Лидер нации инициировал коренные реформы образовательной системы Туркменистана, материально и морально стимулировал работников системы образования. Принятый в августе 2009 г. закон страны «Об образовании» отражает современную концепцию образовательной системы независимого и нейтрального государства, сочетающую в себе как национальные духовные ценности, так и общемировые достижения в этой области. Образование – важная инвестиция в будущее нации (Ораева А., Аннаева Г., 2010, с. 198). Мнения и ориентиры двух глав государств в этой сфере единомышленно направлены на дальнейшее развитие и модернизацию согласно нынешним общемировым требованиям.

Основополагающими из двусторонних актов являются Договор о дружественных отношениях и сотрудничестве от 19 мая 1993 г. и Декларация о развитии дальнейшего сотрудничества от 27 февраля 1997 г. Официальный визит Президента Туркменистана С.Н. Ниязова в Казахстан, который состоялся 27-28 февраля 1997 года, стал значимым в сфере развития культурно-гуманитарных отношений между странами. Переговоры Президента Казахстана Н.А. Назарбаева и главы государства Туркменистан С.Н. Ниязова ознаменовали собой прорыв в казахстанско-туркменских отношениях. В ходе мероприятия была подписана Декларация между Республикой Казахстан и Туркменистаном о развитии дальнейшего сотрудничества. Декларация включает 10 статей, устанавливающих принципы двустороннего сотрудничества по всем основным направлениям политического, экономического, правового, природоохранного, культурного взаимодействия: Соглашения между правительствами о сотрудничестве в области подготовки и аттестации научных и научно-педагогических кадров высшей квалификации (г. Алматы, 27 февраля 1997 г.), о сотрудничестве в области образования (г. Алматы, 27 февраля 1997 года) и др. Также были подписаны Соглашение о взаимном признании документов об образовании, ученых степенях и званиях от 5 июля 2001 года, Договор между государствами о торгово-экономическом, научно-техническом и культурном сотрудничестве до 2020 года (Астана, 28 мая 2007 года) и т.д.

Основу двустороннего сотрудничества в культурно-гуманитарной сфере составляет межправительственное Соглашение о культурном сотрудничестве. Соглашение между Правительством Республики Казахстан и Правительством Туркменистана о культурном сотрудничестве (г. Ашгабат, 9 апреля 1999 года), заключенное на пять лет, было основано на многовековой исторической общности судеб народов и учитывало многолетний опыт традиционных культурных связей. Оно способствует дальнейшему расширению и укреплению взаимовыгодного сотрудничества. Также основываясь на принципах равноправия и добровольности, обе стороны согласились о способствовании сотрудничеству в области культуры и искусства и непосредственному ознакомлению общественности с культурными ценностями и достижениями своей страны и т.д.

В 1995 году, в год возникновения Ассамблеи народов Казахстана, в г. Алматы и Алматинской области появился первый в Казахстане туркменский общественно-культурный центр. При Алматинском центре туркмен функционирует детский танцевальный коллектив,

созданы обширная коллекция картин члена Союза художников Казахстана Ш. Орадова и библиотека. В 1998 году организационно оформился Мангыстауский национально-культурный центр туркмен, а в 2004 г. – Костанайское и Карагандинское национально-культурные объединения туркмен. В 1996 г. Алматинский общественно-культурный центр туркмен стал коллективным членом «Гуманитарной Ассоциации туркмен мира», находящейся в г. Ашгабат; а в 1998 г. – заключил договор о творческих связях с казахским национально-культурным центром г. Ашгабат – «Елімай – Туркменистан». За активную деятельность в сфере возрождения национальных культур в Казахстане председатель Алматинского центра Аннакулиева Г.А. в 2001 г. была награждена казахстанским орденом «Достық», а в 1996 г. – медалью Туркменистана «За любовь к Отчизне». Туркменские центры в Казахстане проводят активную издательскую деятельность. В 2000 г. на казахский язык был переведен и издан сборник произведений классика туркменской поэзии Махтумкули Фраги. В 2003 г., при поддержке фонда «Сорос» в Алматы, доктором музыковедения Ш. Гуллыевым были изданы две книги о туркменской музыке. В 2002 г. академиком К. Аманниязовым при поддержке казахстанских спонсоров вышли в свет книги «Мангыстау – отчий край», а в 2005 г. – «Туркмены Мангыстау». На музыкальном диске, выпущенном в 2002 г. министерством культуры, информации и общественного согласия РК, была записана также туркменская мелодия. Туркменские центры активно участвуют в деятельности Ассамблеи народа Казахстана.

В сентябре 1998 г. в Туркменистане прошли Дни культуры Казахстана. А в сентябре 1999 года по инициативе Президента РК Н.А. Назарбаева в Астане состоялась первая встреча деятелей культуры и науки государств Центральной Азии. Были организованы международные конференции и «круглые столы», выступления на радио и телевидении, различные фестивали, выставки, спортивные мероприятия, недели национальных культур, также встречи со школьниками и студентами. 16–17 октября 2002 г. в рамках формата регулярных встреч на ротационной основе, инициированных казахстанской стороной, в Ашхабаде прошла вторая встреча деятелей культуры и науки государств региона. В декабре 2004 г. в Ашхабаде состоялись концерты группы «Уркер» и домбриста А.Енсепова, приуроченные к Дню Независимости РК.

В Казахстане ознакомились с трудом С. Ниязова «Рухнама». Идеи формирования общества на принципах гуманизма и моральной чистоты, исповедуемые в «Рухнама», нашли позитивный отклик в сердцах наших народов, связанных общей многовековой историей, традициями и языковыми корнями. Для более глубокого познания духовных ценностей наших туркменских братьев по инициативе посольства «Рухнама» была издана на казахском языке.

30-31 августа 2006 г. состоялся официальный визит министра иностранных дел К. Токаева в Туркменистан. Глава внешнеполитического ведомства был принят Президентом С. Ниязовым и в ходе состоявшейся беседы передал личное послание Президента Н. Назарбаева. Переговоры К. Токаева с министром иностранных дел Туркменистана Р. Мередовым были посвящены обсуждению перспектив сотрудничества в политической, торгово-экономической, транспортной, нефтегазовой и культурно-гуманитарной сферах.

9 декабря 2011 г. в Ашхабаде состоялся торжественный прием по случаю 20-летия Независимости РК, организованный посольством РК в Туркменистане. На прием были приглашены представители государственных органов Туркменистана, иностранных дипломатических представительств, аккредитованных в стране, общественные и культурные деятели, журналисты, представители казахской общины. В своем выступлении посол РК в Туркменистане А. Оразбай рассказал о достигнутых за годы независимости успехах нашей страны во всех областях жизни. Выступившая на приеме председатель Меджлиса Туркменистана А. Нурбердыева передала поздравления Президента Туркменистана Г. Бердымухамедова с Днем Независимости всему народу Казахстана. Руководитель туркменского парламента подчеркнула, что тысячелетняя история дружественных отношений между нашими народами, основанных на общности языка, религии и культуры, сегодня является прочным фундаментом для укрепления добрососедских и взаимовыгодных отношений по всем направлениям жизнедеятельности.

В рамках торжественного дипломатического приема ведущие туркменские деятели искусств исполнили известные казахские народные и классические произведения Казахстана. Участникам приема был показан видеофильм о современном Казахстане. Большой интерес гостей вызвала фотовыставка, посвященная 20-летию Независимости Казахстана.

29 марта 2012 г. в Ашхабаде состоялись политические консультации между внешнеполитическими ведомствами Казахстана и Туркменистана. Казахстанскую сторону возглавил заместитель министра иностранных дел Амангельды Жумабаев, туркменскую – первый заместитель министра иностранных дел В. Хаджиев. Стороны обсудили широкий спектр как двустороннего, так и многостороннего взаимодействия двух стран, в том числе выполнение ранее достигнутых договоренностей в ходе встреч на высшем уровне, перспективные направления торгово-экономического и культурно-гуманитарного сотрудничества.

В этом году Международное празднование Наурыза проходило в городе Ашхабад в Туркменистане. В нем приняли участие представители нашей страны, Афганистана, Азербайджана, Ирана, Казахстана, Кыргызстана, Пакистана, Таджикистана, Татарстана, Турции и ООН. Мероприятие было организовано в Ахалском веляте, который находится в степи примерно в 20 километрах от Ашхабада. Сюда прибыли президенты Афганистана, Ирана, Пакистана, Таджикистана, Татарстана, вице-премьер Азербайджана, министр культуры Кыргызстана, министр энергетики и природных ресурсов Турции. От Казахстана присутствовал вице-спикер мажилиса РК Джакупов К. Участникам были выделены юрты. Представители делегации украшали свои юрты и старались показать все особенности и традиции проведения Наурыза в своей стране. Праздничный концерт проходил в большом помещении в виде палатки, в которой была установлена огромная сцена с экранами. От Казахстана приехали две делегации: музыкально-хореографический коллектив КазНАИ им. Т. Жургенова (Алматы), а также народный коллектив-ансамбль танца «Жорга» и певцы Мангыстауской областной филармонии: Марат Сафаров и Аида Байгелова. Юрту, выделенную Казахстану, оформляли специалисты областного музея Мангыстауской области. Вечером в день празднования Наурыза неподалеку от Ахалского велята разожгли большой костер, вокруг которого гости и хозяева праздника исполняли танец под песню туркменского народа «Куштдепти». Праздник транслировался по всем местным каналам. На следующий день состоялась встреча глав делегации с президентом Туркменистана Г. Бердымухамедовым, а затем главы и представители министерств разных стран прибыли на место проведения мероприятия, посвященных Наурызу. Обойдя ярмарку, приготовленную местными жителями, они посетили гостевые юрты, убранные в национальном стиле. Возле каждой юрты готовились национальные блюда, демонстрировались обряды празднования Наурыза, национальные наряды, изделия прикладного искусства. Перед казахстанской юртой выступали артисты АТ «Жорга» с танцем «Адайдын илме куйы». В заключение торжества был организован праздничный обед, во время которого проходил концерт, где выступали делегации всех стран. А затем состоялись съемки участников делегации. В исполнении казахстанцев были представлены номера: «Ауыл жастары» АТ «Жорга», «Бастангы-бакыт бастауы» АТ «Жорга», а также национальные песни в исполнении А. Байгеловой и М. Сафарова.

В столице Казахстана прошла презентация книги президента Г. Бердымухамедова «Лечебные растения Туркменистана», изданной на казахском языке. В книге в алфавитном порядке перечислены полезные растения, произрастающие в Туркменистане, их характеристика. В издании приведены сведения как о научном применении растений, так и об их использовании в народной медицине. Книга содержит рекомендации по их выращиванию и хранению, а также рецепты приготовления медикаментов из трав, плодов и корней. Специалисты считают, что книга о лекарственных растениях Туркменистана может стать настольной книгой для тех, кто получает медицинское образование и занимается медицинской наукой.

Также в Астане, во Дворце мира и согласия, состоялся концерт мастеров культуры Туркменистана и открылась выставка туркменского декоративно-прикладного и ювелирного

искусства. Эти мероприятия были проведены накануне государственного визита президента Туркменистана в Казахстан (10–11 мая 2013 г.).

Президент Туркменистана Г. Бердымухамедов, прибывший в Астану с государственным визитом, провел переговоры с президентом Республики Казахстан Нурсултаном Назарбаевым. Президенты обсудили широкий круг вопросов межгосударственных отношений, конкретизировали приоритетные направления казахстанско-туркменского партнерства с расчетом на перспективу, обозначив в их числе торгово-экономическую и энергетическую сферы, промышленную отрасль, а также гуманитарно-культурную область.

В присутствии глав двух государств подписываются: Протокол о сотрудничестве между Министерством иностранных дел Туркменистана и Министерством иностранных дел Республики Казахстан; Программа сотрудничества между Министерством иностранных дел Туркменистана и Министерством иностранных дел Республики Казахстан на 2013-2014 годы; Соглашение между Академией наук Туркменистана и Национальной академией наук Республики Казахстан; Меморандум о сотрудничестве между Министерством железнодорожного транспорта Туркменистана и Акционерным обществом «Национальная компания «Казахстан Темир Жолы». Президенты выразили твердую уверенность в том, что плодотворное казахстанско-туркменское сотрудничество, перед которым сегодня открыты новые горизонты, будет успешно развиваться. Предполагается сотрудничество в сфере образования – обмен студентами между странами. Планируется реализовать совместные проекты между академиями наук государств. Провести дни культуры в обеих стран соответственно.

Эти два независимых государства, связанные общими историческими, культурными, языковыми корнями, имеющие общую границу, являются сегодня миролюбивыми государствами и дружественно настроенными соседями, сотрудничающими в самом широком спектре экономических, политических и гуманитарных вопросов и проблем.

У туркменского и казахского народов много общего не только в советском прошлом, но и в более глубоких исторических и родственных связях. Наши народы издревле являются близкими между собой, во многом схожи язык, традиции и обычаи. Несомненно, дружественные отношения во всех сферах перспективны и будут развиваться во благо укрепления братских добрососедских отношений.

Список литературы

Коньрова К., Акмурадов М. У нас много общего: Туркменистан и Казахстан отметят 20-летие установления дипломатических отношений // Литер. 27.09.2012. – с. 4.

Нурсултанова Л.Н. Казахстанско-туркменское сотрудничество на современном этапе // Казахстан Спектр. – 2010. – №3. – С. 16–25. С. 15.

Ораева А., Аннаева Г. Современные тенденции в образовательной системе Туркменистана // Наука будущего: материалы международного научно-образовательного конгресса / под ред. Б.Т. Жумагулова. – Алматы: Қазақ университеті, 2010. – С. 198.

Оразбек Е. Туркменские национально-культурные центры в Казахстане: Народный опыт создания основ открытого толерантного общества // Казахстан–Туркменистан: научно-культурное сотрудничество: материалы научной конференции, посвященной 20-летию Независимости Туркменистана (г. Алматы, 12 октября 2011 г.). – Алматы: «Асыл кітап» баспа үйі, 2011. – С. 17–26.

Станислава К. Мангистауская делегация приняла участие в праздновании Наурыза в Туркменистане // Лада. Новости города Актау. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.lada.kz/aktau_news/culture

Выступление Президента Казахстана Н.А. Назарбаева перед студентами Назарбаев Университета «Казахстан на пути к обществу знаний» (Астана, 5 сентября 2012 года) // Казахстанская правда. – № 61-62 (27335-27336) 19.02.2013. – С. 1.

Казахстанско-туркменские отношения // Казахстан и страны мира. Книга – альбом. – Алматы: Издательство «Онер», 2006. – 256 с. / сост. Ермакбаев Н.Б., Койшыбаев Г.Т., Лама Шариф К.К. – С. 33–34.

Казахстан и СНГ. Туркменистан // Вестник дипломатии. – 2011. – 6(33). – С. 189.

Казахстан и СНГ. Туркменистан // Вестник дипломатии. – 2012. – 2(35). – С. 142.

УДК 81'0

К ВОПРОСУ О РАННЕМ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

*Рыбальченко И.А.,
студентка 3 курса КГПИ,
г. Костанай, Казахстан*

Аннотация

Зерттеу өзектілігі: шетел тіліне ерте үйрету қоғам қажеттіліктерімен анықталады.

Жаңа оқу бағдарламасы бастауыш мектептің 1 сыныбынан бастап, шетел тілін міндетті түрде оқытуға бағытталған. Аталмыш пәнді ерте жастан оқыту шетел тіліне қызығушылықтың артуымен, қоғам үшін маңыздылығымен сонымен қатар, жан-жақты жеке тұлғаны дамыту мүмкіндігімен сипатталады.

Аннотация

Актуальность проблемы: раннее обучение иностранному языку определяется потребностями общества.

Новая учебная программа предусматривает обязательное изучение иностранного языка с 1 класса в начальной школе. Факт введения раннего изучения иностранного языка является признанием объективно существующего социального интереса к изучению иностранных языков и подтверждением важности данного предмета для реализации перспективных задач развития личности.

Abstract

Teaching to young learners is determined by the needs of the society.

The new curriculum includes compulsory study of a foreign language from the 1 grade in primary school. The fact of the introduction of teaching to young learners is recognition of the objective social interest in the study of foreign languages and confirms the importance of this subject for the implementation of long-term objectives of the individual.

Түйінді сөздер: мәдени сабақтастық, толеранттылық, бейнелі ойлау, тіл үйрену.

Ключевые слова: диалог культур, толерантность, образное мышление, изучение языка.

Keywords: dialogue of cultures, tolerance, figurative thinking, language studying.

Введение. Политические, социально-экономические и культурные преобразования, происходящие в Казахстане, существенно влияют на расширение функций английского языка как учебного предмета. Из предмета второстепенного он становится в один ряд с наиболее востребованными дисциплинами. Сегодня английский язык выступает как инструмент общения в диалоге культур и цивилизаций современного мира.

Как нам известно, Глава государства на расширенном заседании Правительства 17 апреля 2011 года дал поручение о введении английского языка с 1 класса. Согласно этому, введение данного предмета с 1 класса в общеобразовательных школах республики официально начнется с 2013–2014 учебного года.

Таким образом, перед учителями школ стоят огромные задачи по реализации данного проекта: создание благоприятных условий для изучения английского языка, выявление мотивации у младших школьников, использование определенных методик по изучению английского языка у детей младшего школьного возраста по качественному усвоению материала с учетом их возрастных и психологических особенностей.

Существуют мнения логопедов, что иностранный язык нельзя изучать до тех пор, пока полностью не сформируется речевой аппарат ребенка, поскольку произнесение звуков

иностранной речи будет ухудшать правильное произношение родной речи. На самом деле мы наблюдаем совсем другое: если ребенку читают на родном языке сказки, прозу, поэзию, если в семье разговаривают грамотно, ребенок обязательно воспринимает это, и количество изучаемых им иностранных языков никогда не повлияет на уровень владения родной речью отрицательно. В современной жизни негативно влияет на языковое развитие множество других факторов. От переизбытка электронных игрушек, компьютера и множества другой современной техники, часто работающего в присутствии ребенка телевизора, ситуаций, когда родитель физически присутствует с ребенком, но не общается с ним, происходит стимулирование односторонней речи, не предполагающей диалога (www.mosfamily.ru).

Отечественный и зарубежный опыт показывает, что раннее изучение иностранного языка развивает детей, поднимает их образовательный и познавательный уровни.

В последнее время вопрос о раннем обучении английскому языку стал необсуждаем.

Существуют определенные причины для преподавания английского языка на начальном этапе:

– это самый благоприятный период для лингвистического развития ребёнка, и это надо использовать для создания солидной базы по дальнейшему лингвистическому образованию;

– раннее обучение детей дает возможность иметь максимум учебного времени для изучения английского как иностранного: чем раньше начать, тем больше времени имеется для его изучения;

– дети, которые изучают английский язык в качестве первого иностранного языка в начальной школе, имеют больше возможностей для изучения второго иностранного языка в школе;

– с самого раннего возраста при ознакомлении с культурой страны изучаемого языка в детях воспитываются толерантность, терпимость, чувство сопричастности к другим людям;

– изучение иностранного языка в раннем возрасте наряду с практической значимостью развивает у детей способность лучше постигать и свой родной язык;

– изучение иностранных языков улучшает память детей, их мышление, восприятие, воображение и т.д. (Воронина Г.И., Соловцова Э.И., 2003).

Сейчас в ходе изменений, происходящих в современном образовании, наблюдается ряд причин, требующих пересмотра существующих взглядов на роль и место иностранного языка в образовательном процессе.

Во-первых, вследствие глобальных изменений в обществе, как в Казахстане, так и во всем мире, изменились роль иностранного языка в образовании и отношение общества к нему. Он превратился в один из главных элементов современного образования, в средство достижения профессиональной реализации личности.

Во-вторых, новая социально-экономическая и политическая ситуация требует реализации в обществе языковой политики в области иноязычного образования.

Сегодня раннее обучение английскому языку является приоритетным в современном образовании. «Так каков оптимальный возраст для изучения?» – интересуются родители.

Самым благоприятным возрастом для изучения английского языка считается возраст от 4 лет. Уже к 5 годам ребенок хорошо владеет родной речью и может строить сложные предложения, вот и наступает время начинать первые занятия изучения английского языка. Ребенок научится быстро и легко переключаться с родного языка на иностранный (Леонтьев А.А., 1985).

Дети раннего школьного возраста активны, любознательны, пытливы, им свойственна неисчерпаемая потребность в новых впечатлениях. Задача учителя, опираясь на психологические, физиологические возрастные особенности детей, вызвать интерес к предмету (Рогова Г.В., Верещагина И.Н., 2000). Ребенок в возрасте 7–9 лет еще не обладает сформированным аналитическим мышлением, и разбираться ему в теоретических основах языка сложно и неинтересно. Тем не менее, у него очень развиты практически-действенное и наглядно-образное мышление, механизмы подражания. Такие элементы, как наглядность, впечатления, ритм, мелодия и творческая направленность учителя способны на непосредственном,

эмоциональном уровне перенести ребенка в мир нового языка. В течение первых трех лет работа ведется только в устной форме – дети слушают, говорят, исполняют песни, играют. Понимание при этом приходит как бы само собой (Кабардов М.К., 1985). Учитель не стремится слишком сосредоточиться на допущенных ребенком ошибках и гораздо меньше занимается исправлением произношения. Маленькие дети не могут подолгу сидеть спокойно из-за недостатка контроля над двигательными мышцами. Поэтому учителю желательно подавать материал в увлекательно-познавательной игровой форме, во время урока давать им такие задания, которые позволяли бы детям двигаться по классу (игры, песни с движениями, танцы), важное значение имеет использование физминуток на уроках. Использование физминуток на уроке английского языка ведет к повышению творческого потенциала учащихся, к осмысленному и быстрому освоению лексического, грамматического, фонетического материала и позволяет компенсировать негативные последствия переутомления. Играя, дети легко усваивают сложные понятия, и изучение иностранного языка превращается в яркое увлекательное занятие. Именно в этот период у учащихся закладывается фундамент языковых и речевых способностей, необходимых для последующего изучения иностранного языка как средства межкультурного общения, что является основной целью обучения иностранному языку в школе (Рогова Г.В., Верещагина И.Н., 1985). Начальная школа – первая ступень в реализации основной цели учебного предмета «Иностранный язык», здесь закладываются основы коммуникативной компетенции.

Какова же роль учителя в процессе обучения?

В работе с детьми на успех обучения влияет не только методически выверенное обучение предмету, но и внутренний настрой учителя, его творческий подъем, желание подарить радость ученикам. Успех обучения и отношение детей к предмету во многом зависят от личности учителя, от его яркости, эмоциональности, умения использовать игровые приемы. Превратить урок в игру, сделать его незабываемым – вот задача учителя в обучении младших школьников (Лукьянчикова Н.В., 2001).

Следует выделить основные требования к игре на уроке английского языка:

1. Обязательно нужны воображаемая ситуация, план, по которому будут действовать дети, а также роли, игровые предметы.
2. Дети обязательно должны знать: **для чего они всё это делают**. Они должны осознавать, к какому результату они должны прийти.
3. Детям должны быть чётко изложены **правила игры**, соблюдение которых обязательно.
4. В процессе игры у каждого ребёнка должна быть **возможность выбора**, чтобы как можно глубже обеспечить индивидуальную активность каждого при коллективной форме игры.

Именно в игровой форме наступают самые благоприятные ситуации для обучения детей задавать вопросы и отвечать на них. Просто нужно создать ситуацию с элементом неизвестного с помощью загадок, поиска и нахождения различных предметов и заинтересовать этим детей. Можно пофантазировать. Каждый урок может превращаться в страну игрушек, зоопарк, в сказку, в зависимости от темы урока.

Необходимо обращать внимание на повторение материала и осознанное восприятие его. Дети обязательно должны понимать, о чем они говорят. Учителю необходимо обращать особое внимание на включенность каждого ребенка в процесс общения. Следует не допускать ошибок в произношении, желательно сразу же ненавязчиво и незаметно исправлять и закреплять правильное произношение. Необходимо всегда помнить о том, что переучивать всегда труднее, чем учить.

Безусловно, важно максимально использовать наглядный материал (игрушки, картинки, плакаты, живые картины, кукольный театр, пальчиковый театр), индивидуальные карточки, много времени уделять прослушиванию.

Для закрепления всех полученных знаний учеников необходимо реализовывать знание английского языка на праздниках, утренниках. Следует привлекать детей к чтению стихов, показов инсценировок на английском языке.

Важным моментом в процессе обучения английскому языку младших школьников является наличие хороших, интересных, красочных учебников, в которых были бы разнообразные игровые приемы, цветные картинки, соответствующее оформление. Только при этом условии у детей появляется интерес к предмету с первого года обучения. В настоящее время ученики начальных классов обучаются по учебникам нового поколения «Way Ahead», «Primary School» издательства MACMILLAN. Использование учебников нового поколения, зрительная и звуковая наглядность к ним обеспечивают силу и яркость впечатлений, глубину и прочность знаний учащихся. К тому же достаточная оснащенность кабинета иностранных языков современными техническими средствами обучения, внедрение в практику работы учителей новейших образовательных технологий, выход в Интернет, использование интерактивного оборудования на уроках позволяют организовать учебный процесс на высоком методическом уровне.

Согласно Концепции развития иноязычного образования, обучение иностранному языку на начальном этапе даст учащимся возможность использовать приобретенные знания и умения в практической деятельности и повседневной жизни: понимать на слух речь учителя, основное содержание облегченных текстов, с опорой на зрительную наглядность; участвовать в элементарном этикетном диалоге (знакомство, поздравление, благодарность, приветствие); расспрашивать собеседника, задавая прямые вопросы, и отвечать на вопросы собеседника; кратко рассказывать о себе, своей семье, друге; составлять небольшие описания объекта, картинки; читать вслух текст, соблюдая правила произношения и основные интонационные модели; читать про себя с полным пониманием учебные тексты, с пониманием основного содержания облегченные оригинальные тексты, доступные по содержанию и языковому материалу; писать краткое поздравление (с днем рождения, с Новым годом) с опорой на образец (Концепция развития иноязычного образования РК. – Алматы, 2010).

Первая ступень начального иноязычного образования в 12-летней школе обеспечивает базу для развития преемственного и непрерывного образования в области иностранного языка.

Я как будущий педагог могу сказать, что, ориентируясь на документы, определяющие перспективу перехода школ на 12-летнее обучение, уже сейчас необходимо думать о перспективах развития современной школы, в каком направлении она будет развиваться. Одно из них – общественно-гуманитарное, раннее и углубленное изучение английского языка.

Успешное выполнение педагогами задач, поставленных Министерством образования и науки, а самое главное, новым временем, позволит совершить прорыв в изучении английского языка. А это фактор успешной интеграции в мировое образовательное пространство и обеспечение условий для подготовки конкурентоспособных специалистов.

В заключение хотелось бы вспомнить слова Р. Фройденштайна: «Чем раньше мы начнем преподавать иностранный язык детям, тем раньше мы познакомим их с миром детей, говорящих на других языках».

Список литературы

Воронина Г.И., Соловцова Э.И. Иностранные языки в начальной школе: методические рекомендации. – М.: Издательский дом «Новый учебник», 2003.

Гальскова Н.Д., Никитенко З.Н. Теория и практика обучения иностранным языкам. Начальная школа: методическое пособие. – М.: Айрис-пресс, 2004.

Кабардов М.К. О диагностике языковых способностей / М.К. Кабардов // Психологические и психофизиологические исследования речи. – М., 1985.

Леонтьев А.А. Психологические предпосылки раннего овладения иностранным языком // Иностранные языки в школе. 1985.

Лукияничкова Н.В. Обучение иностранному языку на начальном этапе обучения // Начальная школа. – 2001. – №1.

Рогова Г.В., Верещагина И.Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях: пособие для учителей и студентов пед. вузов. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 2000.

Концепция развития иноязычного образования РК. – Алматы, 2010.

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.

6. *Ключевые слова* (от 5 до 8). Размещаются под «Аннотацией». Фраза «Ключевые слова» (каз. «Түйінді сөздер», англ. «Keywords»): 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. – Қортынды, 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: kqrinauka@mail.ru

Республика Казахстан, 110000,
г. Костанай, ул. Тарана, 118
Костанайский государственный
педагогический институт
каб. №114, 05. Тел. (7142) 53-34-71
E-mail: kqrinauka@mail.ru

Басуға 2013 ж. 25.09 берілді.
Пішімі 60x84/8. Көлемі 7,0 б.т.
Тапсырыс № 0442 Тараламы 300 д.

Подписано в печать 25.09.2013
Формат 60x84/8. Объем 7,0 п.л.
Заказ № 0442 Тираж 300 экз.

Қостанай мемлекеттік педагогикалық
институтының баспасында басылған

Отпечатано в типографии Костанайского
государственного педагогического института